

أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي

د. خالد الصمدي
د. عبد الرحمن حللي

دار الفكر
دمشق - سورية
دار الفكر المعاصر
بيروت - لبنان

خالد الصمدي

متخصص في الدراسات الإسلامية

- من مواليد المغرب
- دكتوراه دولة في الدراسات الإسلامية من جامعة محمد بن عبد الله بفاس
- دبلوم عالٍ في التربية من المدرسة العليا للأساتذة بمراكش متخصص في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية
- أستاذ التعليم العالي ورئيس قسم الدراسات الإسلامية بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان
- مدير المكتب التنفيذي للمركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية
- المستشار الأكاديمي للمعهد العالمي للفكر الإسلامي بالمغرب
- أسهم في تقويم وتطوير مناهج التعليم الديني وإنجاز خبرات ودراسات في هذا التخصص في عدد من الدول العربية وغيرها بتكليف من منظمات ثقافية عديدة

عبدالرحمن حللي

متخصص في الدراسات الإسلامية

- من مواليد حلب
- دكتوراه في العلوم الإسلامية من جامعة الزيتونة
- شهادة الدراسات المعمقة في أصول الدين
- دبلوم في الفقه الإسلامي وأصوله
- إجازة في الشريعة
- عضو الهيئة التدريسية في كلية الشريعة بجامعة حلب
- أحد المؤسسين في الملتقى الفكري للإبداع على الإنترنت
- له :
  - حرية الأعتقاد في القرآن الكريم
  - حجية مذهب الصحابي
  - مفهوم الكنز في الإسلام
  - الإسلام عالم متغير (بالاشتراك)
  - خطاب التجديد الإسلامي

THE CRISIS OF THE RELIGIOUS EDUCATION IN THE ISLAMIC WORLD

Azmat al-Ta'līm al-Dīnī fi al-'Ālam al-Islāmī

Dr.Khālid al-Ṣamadī Dr.'Abd al- raḥmān Ḥilalī

هل التعليم الديني في أزمة ؟

أين تتجلى هذه الأزمة ، وما معالمها ؟

من المسؤول عنها ، وماآفاق الخروج منها ؟

هل تقويم التعليم عموماً والديني خصوصاً من سنن التعليم السليم ؟

هل مطلب الإصلاح الديني قديم، أم إنه ظهر بعد حادثة 11 أيلول 2001 ؟

وهل هناك دعوة دولية لتغييرمناهج التعليم الديني ؟

لماذا يُتهم التعليم الديني الإسلامي بأنه يخرِّج إرهابيين ؟

ماعلاقتهُ بالتنمية والتقنية ؟

هل تأثر بمظاهر العولمة بأبعادها المختلفة ؟

هذا الكتاب يجيب عن هذه الأسئلة وأمثالها .

DAR AL-FIKR
3520 Forbes Ave., #A259
Pittsburgh, PA 15213
U.S.A
Tel: (412) 441-5226
Fax: (775) 417-0836
e-mail: fikr@fikr.com
http://www.fikr.com/

ISBN 1-59239-674-7



9 781592 396740

بسم الله الرحمن الرحيم

أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي

أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي / خالد الصمدي، عبد الرحمن حللي .- دمشـــق: دار الفكر ٢٠٠٧ .- ٢٨٠ ص؛ ٢٠ سم.

١- ٢١٨,٨٨ ص م د أ ٢- العنوان ٣-الصـــمدي ٤- حللي

مكتبة الأسد

الدكتور خالد الصمدي

الدكتور عبد الرحمن حللي

أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي

الرقم الاصطلاحي للسلسلة: د ٣٠٤
الرقم الاصطلاحي للحلقة: ٢٠٣١,٠٣١
الرقم الدولي للسلسلة: ISBN: 1-57547-447-6
الرقم الدولي للحلقة: ISBN: 1-59239-674-7
الرقم الموضوعي: ٣٧٠
الموضوع: التربية والتعليم
السلسلة: حوارات لقرن جديد
العنوان: أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي
التأليف: د. خـالد الصمدي
د. عبد الرحمن حللي
التنفيذ الطباعي: دار الفكر - دمشق
عدد الصفحات: ٢٨٠ صفحة
قياس الصفحة: ١٤ × ٢٠سم
عدد النسخ: ٢٠٠٠ نسخة

دار الفكر بدمشق
برامكة مقابل مركز الانطلاق الموحد
ص.ب: (٩٦٢) دمشق-سورية
فاكس: ٢٢٣٩٧١٦
هاتف: ٢٢٣٩٧١٧ - ٢٢١١١٦٦
http://www.fikr.com/
e-mail: info@fikr.com

2007 50 عاماً نحو فكر إنساني مشترك

الطبعة الأولى
رجب الفرد ١٤٢٨هـ
تموز (يوليو) ٢٠٠٧ م

المحتوى

الموضوع	الصفحة
كلمة الناشر	٧
القسم الأول - المباحث	٩
المبحث الأول : أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي **الدكتور : خالد الصمدي**	١١
المبحث الثاني : أزمة التعليم الديني في الجامعات الإسلامية **الدكتور : عبد الرحمن حللي**	١١٧
القسم الثاني - التعقيبات	٢٠١
أولاً – تعقيب على مبحث : الدكتور عبد الرحمن حللي **الدكتور : خالد الصمدي**	٢٠٣
ثانياً – تعقيب على مبحث : الدكتور خالد الصمدي **الدكتور : عبد الرحمن حللي**	٢٤١
الفهرس العام	٢٥٥
تعاريف	٢٦١

[illegible]

[illegible] [illegible]

[illegible] .... [illegible]

[illegible] .... [illegible]

[illegible] .... [illegible]
[illegible]

[illegible] .... [illegible]
[illegible]

[illegible] .... [illegible]

[illegible] .... [illegible]
[illegible]

[illegible] .... [illegible]
[illegible]

[illegible] .... [illegible]

[illegible] .... [illegible]

حوارات لقرن جديد

تحاول هذه السلسلة وهي تتناول القضايا الهامة الراهنة تأسيسَ أرضية معرفية لحوار علمي أوضحَ منهجاً ، وتواصلٍ ثقافي أكبرَ فائدةً ، يُخرج الفكر من الصراع إلى التمازج ، ويُنضج الخلاف ، ليغدو اختلافاً يرفد الفكر بالتنوُّع والرؤى المتكاملة.

كما تهدف السلسلة إلى كسر الحواجز بين التيارات الفكرية المتعددة ، وإلغاء احتكارات المعرفة ، وتعويد العقل العربي على الحوار وقبول الآخر ، والاستماع لوجهة نظره ، ومناقشته فيها ، واستيلاد أفكار جديدة تنشط الحركة الثقافية وتنمي الإبداع.

تتكون كل حلقة في السلسلة من رأيين لكاتبين ينتميان إلى تيارين متباينين ، يكتب كل منهما بحثه مستقلاً عن الآخر ، ثم يُعطى كل من البحثين للآخر ليعقب عليه. ثم تُنشر إسهاماتهما في كتاب واحد ، ليشكل حلقة من سلسلة هذه الحوارات في مطالع هذا القرن الجديد.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

القسم الأول

المباحث

أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي

١- المبحث الأول: أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي

د. خالد الصمدي

٢- المبحث الثاني: أزمة التعليم الديني في الجامعات الإسلامية

د. عبد الرحمن حللي

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]
[illegible]

[illegible]
[illegible]

أزمة التعليم الديني
في العالم الإسلامي

الدكتور

خالد الصمدي

رئيس المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية الإسلامية

تقديم

بسم الله الرحمن الرحيم وصلى الله وسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين أما بعد :

لم يكن مجال إصلاح مناهج التعليم في العالم الإسلامي ولدى الأقليات الإسلامية في الغرب مثار جدل ونقاش مثل ما هو عليه اليوم ، والنصيب الأوفر من هذا النقاش كان لنوع خاص من التعليم هو التعليم الديني بالتحديد ، ولئن كان مطلب الإصلاح معروفاً في أدبيات تاريخ التربية في العالم الإسلامي ، إلا أنه في نسخته الجديدة يتميز عن باقي الدعوات السابقة بكونه مطلباً يُسَوَّق من خارج المنظومة الإسلامية أكثر من ذي قبل ، وتحضر فيه مسألة المرجعية والقيم بقَدْر أكبر من مجرد التفصيلات التربوية والفنية المرتبطة بالبرامج والمناهج ، وتحديث طرق ووسائل التدريس كما كان الأمر في مشاريع إصلاح الأزهر والزيتونة والقرويين مطلع القرن العشرين ، كما أن تأثيرات المنظومة التربوية لم تعد محدودة

جغرافياً ، فقد أصبح أثر المفهوم المدرس في أقاصي آسية يجد صداه لدى منظمات المجتمع المدني في ربوع أوروبة وأمريكة ، وأثره في الواقع الاجتماعي والثقافي بهذه البلدان ، بفعل التطور الهائل في تكنولوجيا الإعلام والاتصال ، مما لم يكن متيسراً ولا مألوفاً من ذي قبل ، ومما يزيد المطلب إشعاعاً ووهجاً السلطة الرمزية التي يملكها الخطاب الديني الذي هو في المحصلة النهائية النتيجة الطبيعية لنوعية التعليم الديني الملقن في المؤسسات التعليمية ، بمناهجه وطرقه ووسائله بل وببيئته التعليمية ومحيطه التربوي العام في المؤسسات والممارسات ، مما يجعله خطاباً إيديولوجياً معبئاً في الاتجاهين معاً (سلباً وإيجاباً) ، وهذه التعبئة هي التي جعلت كثيراً من مراكز البحث والمنظمات الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني في الغرب - بالخصوص - تتداعى إلى الجواب عن سؤال فرضت كل المتغيرات السابقة تغيير صيغته لينتقل من : لماذا يدرس الدين ؟ ، إلى كيف يدرس الدين[(١)] ؟ ، لأن إمعان الغرب في عزل الدين

---

(١) احتضنت مدينة الدار البيضاء بالمغرب ندوة دولية في إطار حوار الضفتين ؛ بتعاون بين مؤسسة الملك عبد العزيز للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية ؛ ومؤسسة كونراد إدناور الألمانية في موضوع " كيف يدرس الدين اليوم ؟ حضره ممثلو مختلف الديانات والاتجاهات والمدارس التربوية والفكرية في العالم =

والدراسات الدينية عن منظومته التربوية المدرسية نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ، وتسويق ذلك في العالم الإسلامي إبان مرحلة الاستعمار ، أحدث أزمات اجتماعية وثقافية اعترف بها الغرب نفسه[1] ، وتطورت بداية القرن

=

الإسلامي والغرب ، وطبعت أعمالها ونشرت سنة ٢٠٠٤ ، وقد كان النقاش حاداً ومثمراً في آن في طبيعة السؤال المؤطر للندوة بين كيف ، ولماذا .

(١) يقول فليبس كوبس في كتابه " الأزمة التربوية العالمية " : إن الاضطراب الثقافي الذي نجم عن الثورات العلمية والتقنية الأخيرة ، جعل من التربية الأخلاقية موضوع اهتمام ودراسة ، ففي القرن التاسع عشر كانت هذه التربية تشكل قاعدة البرامج التعليمية في جميع دول أوربة وأمريكة الشمالية ، ثم إن الطابع القروي كان لا يزال سائداً ، كما أن الحركة العمرانية الحديثة لم تكن قد انطلقت بعد ، وكانت العلاقات الأسرية متينة ، والاعتقادات والمؤثرات الدينية قوية ، لكنه ابتداءً من العقد الرابع للقرن العشرين أي منذ ١٩٣٠ حصل تغيير جذري في المناخ الاقتصادي والسياسي والتربوي ، كان من نتائجه أن اعتبرت التربية الأخلاقية أمراً بائداً ومنطوياً على مغالطة تاريخية ، وهكذا تم إهمال هذه التربية من قبل المدرسين ، والمشرفين على التعليم ، وظلت المدارس على هذا المنهج حتى نهاية السبعينات ، وحينئذ حصل الاضطراب الثقافي ، محدثاً أنواعاً من الأزمات الاجتماعية التي أقلقت بال المسيرين السياسيين ، والمشرعين ، والمشرفين على المدارس وأولياء الأمور " Philip H combs " la cris mondial de l'éducation " ترجمه من الإنجليزية annee sauvetre Belgique ١٩٨٩

وكان قد صدر في فرنسة مرسوم رقم ٢٣ سنة ١٩٢٣ يفصل التربية الدينية عن المنظومة التعليمية ، ونتيجته " اختفت من البرامج الرسمية كل الواجبات تجاه الإله" .

الواحـد والعشرين إلى أزمات اقتصادية وسياسية ضخمة يعيش جيلـنا بعـض آثارهـا ، وسـتظهر بشكل جلي في مسار الأجيال القادمة .

أ/ اتجاهات في رصد مظاهر الأزمة :

وفي خضـم هـذه المـتغيرات تمايـزت في الساحة الفكرية والتربوية آراء ومواقف متباينة :

فمن قائل بضرورة الاستمرار في فصل الدين عن المنظومة التربويـة ، بسـبب دوره في اسـتنبات نفسية عدم قبول الاختلاف لـدى المتعـلمين ، وتعطـيل الحـوار مـع الآخر ، وترسيخ ثقافة الـتلقي عوض ثقافة النقد والاختيار وإبداء الرأي ، بالإضافة إلى الاخـتلالات التربويـة التي يعاني منها التعليم الديني التقليدي ، مـن تضـخم الجانب المعرفي في البرامج والمناهج ، وعقم في طـرق الـتدريس وضـعف في توظـيف الوسائل التعليمية ، مما يجعـل الفـائدة المـرجوة مـنه معطلـة ، وإصـلاح كل ذلك غير متيسـر ؛ لأن الأمـر يـتعلق بخلـل بنيوي مزمن ، بل أصبح هذا الـنوع من التعليم بسبب كل ذلك عبئاً على المنظومة التربوية ، ويتزعم هذا الرأي ثلة من المثقفين العرب مسلمين ومسيحيين كعـبد المجـيد الشـرفي ، والمنصـف بـن عبد الجليل ، ومحمد

شريف فرجاني ، وعفيف الأخضر ، والأب ميلاد حنا وغيرهم .

ومن مقر بالأزمة التي يعيشها التعليم الديني ، غير أنه يلح رغم ذلك على الأهمية القصوى التي يحتلها في المنظومة التربوية وخاصة في مجال التربية على القيم ، والحفاظ على الهوية ويعتبر أن هذا النوع من التعليم كان على مر التاريخ معبئاً للطاقات الفكرية والعلمية بل وحتى السياسية في العالم الإسلامي إبان الاستعمار ، وأن أزمته لا تنفصل عن الأزمة العامة التي يعيشها نظام التعليم برمته في العالم العربي والإسلامي ، وأنه في سياق ذلك في حاجة اليوم إلى نوع من التجديد في برامجه ومناهجه وطرق ووسائل تدريسه ، مما يضمن استمرار قيامه بالمهام نفسها التي كان يقوم بها ، بل ويعتبر أصحاب هذا الرأي أن زمن العولمة بما يعرفه من هجوم كاسح على تعدد الهويات -مما هدد الكثير منها بالاندثار - يجعل من تطوير وتجديد التعليم الديني أمراً ملحّاً من أجل حماية الخصوصيات الثقافية والحضارية للعالم الإسلامي ، ويناصر هذا الرأي أغلب المفكرين الإسلاميين كمحمد عمارة ، وسليم العوا ، وأحمد الريسوني ، وفهمي هويدي ، ويوسف القرضاوي ، وطه جابر العلواني ، وفتحي ملكاوي ، وإسحاق الفرحان ، ووهبة الزحيلي وغيرهم .

وثمة فريق ثالث يعتبر أن الدعوة إلى إصلاح التعليم الديني ليست إلا انخراطاً في جوقة الغرب (الصليبي) الذي يهدف إلى (مسخ) الهوية الإسلامية ، من خلال غزو مخططٍ لقيمها الدينية والثقافية ، ومن ثم فإن مطالب الإصلاح ليست مستندة إلى حاجة داخلية تتطلبها المنظومة التربوية للتعليم الديني ، بقدر ما تجد نفسها مستجيبة لأجندة خارجية تهدف في المدى المتوسط والبعيد إلى القضاء على هذا النوع من التعليم الذي يعد الحصن المنيع للدين وللهوية والانتماء ، وإلا لماذا هذا التسويق الضاغط لمطالب إصلاح التعليم الديني مباشرة بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر وما تبعه من هزات ارتدادية في شتى أنحاء العالم ؟ ثم لماذا لا يتم الاهتمام بالإلحاح نفسه بإصلاح التعليم العام رغم أنه يعاني من اختلالات كبيرة كنقص في البنيات التحتية والتجهيزات ، وعدم وجود المناصب المالية الكافية لتأهيل وإدماج المدرسين ، وضعف تمويل برامج القضاء على الأمية وغير ذلك من المطالب الحقيقية لإصلاح المنظومة التربوية بعامة ؟ ويجد هذا الرأي قبولاً وتفهماً شعبياً ، كما يجد تعاطياً وتعاطفاً حتى من بعض النخب المثقفة المنتمية لبعض الحركات الإسلامية .

انطلاقاً من هذا الرصد يتبين أننا أمام رؤى تتباين في قبول أو رفض إدماج التعليم الديني في المنظومة التربوية ، كما

تختلف في تحديد مفهوم الإصلاح نفسه ودواعيه ومتطلباته وآليات تنفيذه .

فكيف يمكننا تشخيص البنية التربوية والتعليمية للتعليم الديني في العالم الإسلامي ولدى الأقليات الإسلامية في الغرب لرصد تجليات الأزمة بشكل علمي ودقيق ، بعيداً عن السجالات الإيديولوجية والشعوبية ؟ ثم ما هي أسس بناء رؤية متكاملة علمياً وتربوياً لإصلاح منظومة التعليم الديني دون إقصاء يغمض الطرف عن المعالجة الحقيقية للأزمة فيسقط في العدمية ، ولا إلقاء كلي للتبعات على المؤامرات الخارجية وعدم الإقرار بالثغرات الداخلية ، مما يعرقل مسيرة الإصلاح التي لم تعتبر ثقافة أصيلة ومستمرة يفرضها الدين الإسلامي نفسه ، وعاشها تاريخ المسلمين في شكل تجارب متعددة ومستمرة ؟

ب/ في تحديد المفاهيم :

تتداول الكتابات والتصريحات والمحاضرات في مجال تعليم الدين مصطلحات تعتبر مترادفة وغير متمايزة كالتعليم الديني ، وتعليم الدين ، وإدماج القيم الدينية في المناهج الدراسية ، رغم ما بينها من اختلاف ظاهر للمتأمل ، ومعلوم

أن الخلط في المفاهيم التي تعتبر مداخل للمعنى يؤدي إلى خلط في النتائج ، لذلك آثرنا في هذه المقدمات أن نتناول المفاهيم التي تشكل مفاتيح للموضوع بتحديدات معينة على ترتيب نتائج واضحة في ذهن القارئ :

■ **التعليم الديني :**

عرف العالم الإسلامي ظهور مصطلح " التعليم الديني" إلى جانب "التعليم العام العصري " في بداية فترة الاستعمار نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ، حين تم الفصل بين العلوم الاجتماعية والإنسانية والعلوم البحتة ، وبين علوم الشريعة واللغة العربية في مناهج كبريات الجامعات الإسلامية في القاهرة وفاس والقيروان ، بعد أن كانت المناهج التعليمية في هذه الكليات مندمجة ومتعددة التخصصات ، يدرس فيها إلى جانب علوم الشريعة واللغة العربية علوم الطب والفلك والفيزياء والطبيعيات وغيرها ، انطلاقاً من فلسفة النظرية التربوية الإسلامية القائمة على وحدة الهدف من باقي العلوم وهو معرفة الخالق وسياسة الكون بمنظور الاستخلاف .

ومما يدل على أن مصطلح "التعليم الديني" لم يكن معروفاً بمعزل عن العلوم الأخرى في النظام التربوي الإسلامي على مر التاريخ ، شهرة كثير من كبار العلماء بالنبوغ

والرسوخ تأليفاً وتدريساً في علوم الطب والفقه والفلسفة والفلك والتفسير في آن واحد ، كالمازري[1] وابن رشد وابن سينا والرازي والكندي وغيرهم من العلماء المشاركين .

والمطلع على نظام التدريس في المسجد الجامع بقرطبة الذي كان جامعة الدنيا بلا منازع في العصر الوسيط[2] ، أو مناهج التدريس في جامعة القرويين ، وجامع علي بن يوسف بن تاشفين المؤسس بمراكش سنة ٥١٤ هـ[3] ، أو في

(١) الإمام أبو عبد الله محمد بن علي بن عمر المازري توفي ٥٣٦ هجرية صاحب أول كتاب تام في شرح صحيح مسلم بعنوان المعلم بفوائد مسلم ، قيل في ترجمة الإمام المازري : (كان يستفتى في الطب كما كان يستفتى في الفقه) انظر مقدمة محقق الكتاب العلامة محمد الشاذلي النيفر .

(٢) انظر تفاصيل ذلك في كتابنا حركة الحديث بقرطبة خلال القرن الخامس الهجري منشورات وزارة الأوقاف المغربية ١٩٩٥ ، وانظر الكتب والفنون المتداولة بالأندلس خلال هذه الفترة في كتاب الفهرست لابن خير .

(٣) كان هذا المسجد صنو وقرين جامع القرويين بفاس سواء بما كان يتخذ فيه من قرارات حاسمة في تاريخ المغرب كله أو في مستوى ما كان يلقى به من دروس ومحاضرات على يد علماء أفذاذ كابن تومرت ، وابن رشد وابن زمر ، وابن البناء العددي فيما بعد ، وما كان يدرس به من علوم ومعارف : كالطب والكيمياء والحساب فضلاً عن العلوم الأصلية المدرسة في المساجد كالتفسير والحديث والفقه والأصول وعلوم اللغة والأدب . . . .) انظر تفاصيل ذلك في كتاب الجامعة اليوسفية بمراكش في تسع مئة سنة للدكتور حسن جلاب مراكش ٢٠٠١

مناهج جامع الأزهر بالقاهرة[(١)] ، أو مناهج جامع الزيتونة بتونس[(٢)] ، يلحظ هذا الاندماج بين المعارف والعلوم في المناهج الدراسية ، كما أن المطلع على تآليف مشاهير العلماء القرويين يجد التنوع والتكامل نفسه بين العلوم ، وقد كانت هذه المؤلفات في الغالب الأعم من خلاصات مجالس التعليم[(٣)] .

وفي بداية القرن العشرين ومن خلال اطلاعنا على القوانين الناظمة لهذه الجامعات العريقة ظهر هذا المصطلح في ديباجة

---

(١) انظر الفصل المتعلق بتاريخ الأزهر في كتاب الأزهر ومشاريع تدريسه لمخلص الصيادي ، ط دار الراشد ١٩٩٢

(٢) انظر تطور مناهج التدريس بجامعة الزيتونة في كتاب " الزيتونة والزيتونيون لمختار العياشي منشورات مركز النشر الجامعي بالجامعة ٢٠٠٣

(٣) فقد ألف العلامة عبد الرحمن بن عبد القادر الفاسي المتوفى سنة ١٠١٢ هـ ما يربو عن خمسين مؤلفاً نذكر منها : كتاب الأحكام في علم الكلام ، واختصار منظومة ابن سينا في الطب ، واختصار السلم في المنطق ، وأرجوزة في أصول الفقه ، وأرجوزة في التوقيت ، وأرجوزة في الحسبة ، وأرجوزة في المدخل إلى علم النجوم ، وكتاب استطابة التحديث بمصطلح الحديث ، وكتاب الأقنوم في مبادئ العلوم ، وكتاب الانتخاب في وضع الإسطرلاب ، وكتاب التحرير في علم التفسير ، وكتاب تمهيد السلاسة في علم السياسة (والمقصود بها تربية الصبيان ، ومثله كتاب السياسة لابن سينا) ، وتقييد في حوادث المائة الثانية عشرة (في التاريخ ، وغير ذلك . انظر تفاصيل مؤلفات الرجل في القائمة البيليوغرافية القيمة التي أعدها الدكتور حسن جلاب في كتابه إصلاح جامعة القرويين بين الأمس واليوم ، طبع بمراكش سنة ٢٠٠٤

هـذه القوانـين ، وانعكس عملياً في البرامج والمناهج التي فصل فـيها عملـيا بـين تدريـس علـوم الشـريعة (علـوم القـرآن ، والحديـث ، والفقـه ، وأصـول الفقـه ، واللغـة العربـية ، وعـلم العقائد وغيرها) ، والعلوم المدنية المتعلقة بتدبير شؤون الحياة الماديـة (كالطـب والاقتصـاد والفلـك والحسـاب والكيمـياء وغيرها)[1] ، كما أنشأت أنماط تعليم جديدة في شكل مدارس أجنبية فرنسـية أو إنجليزية أو إسبانية استقطبت أبناء الأعيان

(١) أشـهر هـذه القوانـين القـانون رقم ١٠٣ الصادر سنة ١٩٦١ بشأن إعادة تنظيم الأزهـر والهيئات التي يشملها ، ولائحته التنفيذية بقرار رئيس الجمهورية رقم ٢٥٠ ، بمـا اشـتمل مـن تعديـلات على القانون الصادر سنة ١٩٧٥ وقد ورد في ديباجة القانون أن من مهام الأزهر (تزويد العالم الإسلامي والوطن العربي بالمختصـين وأصـحاب الـرأي فيما يتصل بالشريعة الإسلامية والثقافة الدينية والعربية ولغة القرآن) .

ومنشـور سـيدي محمـد بـن عـبد الله العلـوي الصـادر سـنة ١٧٨٩ م المتعلق بإصـلاح التعليم بالقـرويـين وجامع ابن يوسف والفروع التابعة لهما ، والذي جـاء في فصـله الثالث المتعلق بالمواد الدراسية (أمرنا المدرسين ألا يدرسوا إلا كـتاب الله تعـالى بتفسـيره ، ومـن كتـب الحديـث المسـانيد والكتـب المسـتخرجة منها والبخاري ومسـلم وغيرها من كتب الصحاح ، ومن كتب الفقـه المدونـة والبـيان والتحصـيل ومقدمـة ابـن رشد والجواهر لابن شاس ، والنوادر والرسـالة لابـن أبي زيد وغير ذلك من كتب الأقدمين) ، واقتصر في آخـر المنشـور عـلى ذكـر مـادتي الإسـطرلاب وعـلم الحسـاب في علاقتهما بأوقات الصوم والصلاة وعلم المواريث .

واعتمدت أحدث أساليب التدريس ، واشتملت برامجها على المواد ذات العلاقة بسوق الشغل ، بل وحظي روادها بمنح تشجيعية ، وإمكان الالتحاق بالخارج لإتمام الدراسة[1] ، في

---

(١) يحدد هاردي hardy الخطوط العريضة لتصور نظام التعليم الجديد بالمغرب في لقاء له بمكناس سنة ١٩٢٠ مع جماعة من الحكام الفرنسيين إذ يقول في خطابه : "منذ ١٩١٢ دخل المغرب في حماية فرنسة وقد أصبح في الواقع أرضاً فرنسية ، ورغم استمرار بعض المقاومة في تخومه تلك المقاومة التي تعرفون أنتم وإخوانكم في السلاح مدى ضراوتها ، فإنه يمكن القول : إن الاحتلال العسكري لمجموع البلاد قد تم ، ولكننا نعرف نحن الفرنسيين أن انتصار السلاح لا يعني النصر الكامل ، إن القوة تبني الإمبراطوريات ولكنها ليست هي التي تضمن لها الاستمرار والدوام ، إن الرؤوس تنحني أمام المدافع ، في حين تظل القلوب تغذي نار الحقد والرغبة في الانتقام ، يجب إخضاع النفوس بعد أن تم إخضاع الأبدان ، إن كانت هذه المهمة أقل صخباً من الأولى فإنها صعبة مثلها وهي تتطلب في الواقع وقتاً أطول" .

ومن أجل إخضاع هذه النفوس وجب وضع مخطط لإعادة هيكلة التعليم بالمغرب تكرس الطبقية التعليمية التي ذكرناها ، وفي هذا الصدد يقول هاردي : "وهكذا فنحن ملزمون بالفصل بين تعليم خاص بالنخبة الاجتماعية ، وتعليم لعموم الشعب : الأول يفتح في وجه أرستقراطية مثقفة في الجملة ... توقفت عن النمو الفكري بسبب تأثير العلوم الوسيطة ... إن التعليم الذي سيقدم لأبناء هذه النخبة الاجتماعية تعليم طبقي يهدف إلى تكوينها تكويناً منظماً في ميدان الإدارة والتجارة ، وهي الميادين التي اختص بها أبناء الأعيان المغاربة ،

أما النوع الثاني وهو التعليم الشعبي الخاص بالجماهير الفقيرة والجاهلة =

مقابل ظهور تعليم وطني يركز على علوم الشريعة واللغة العربية ويحاول ما أمكن الرفع من مستوى الممانعة لدى المتعلمين دون أن يمتلك الإمكانات نفسها المادية والعلمية والتربوية والآفاق نفسها ، وكان هذا النوع من التعليم في الغالب الأعم يحتضن من طرف الأهالي في غياب أي اعتماد من طرف الدولة المستعمرة أو المستعمرة (بالجر والفتح) .

وهكذا ظهر في التداول الاصطلاحي التربوي ما سمي إلى يومنا هذا بالتعليم الديني وهو (نوع من التعليم يركز على

=

جهلاً عميقاً فيتنوع بتنوع الوسط الاقتصادي ، في المدن يوجه التعليم نحو المهن اليدوية خاصة مهن البناء ، وإلى الحرف الخاصة بالفن الأهلي . أما في البادية فيوجه التعليم نحو الفلاحة ... وأما في المدن الشاطئية فسيوجه نحو الصيد البحري والفلاحة ، أما عن المواد العامة التي ستتخلل هذا التعليم التطبيقي فهي اللغة الفرنسية التي بواسطتها سنتمكن من ربط التلاميذ بفرنسة " انظر التفاصيل في مقالنا المنشور في مجلة البيان بعنوان الفرانكفونية ونظام التعليم بالمغرب ،

وانظر التوجه نفسه في مقال علي الشامي : " التغريب الثقافي والتربية الإسلامية في الجزائر ، ومقال المدارس الفرنسية في سورية نهاية القرن التاسع عشر ترجمة طلال عتريسي دون الإشارة إلى كاتبه ، وأكتفي بمصدر المقال revue des universités du midi tom3 19 eme année 1897 p 206-240 ، وكلا البحثين منشور في مجلة الفكر العربي عدد خاص بالتربية الإسلامية والتربية المقارنة رقم ٢١ السنة ٣ يوليو ١٩٨١

التكوين المتين في اللغة العربية وعلوم الشريعة ، وله مؤسساته وجهازه الإداري والتربوي ، ومناهجه التربوية) ، وقد بقي هذا النوع من التعليم بحكم توجس رواده من مكائد الاستعمار متحفظاً على أي خطوة خارجية (غير محسوبة العواقب) لتحديث برامجه ومناهجه وطرق تدريسه ، وهذا النوع من التعليم معروف اليوم ومنتشر في شتى بقاع العالم بمسميات مختلفة كالتعليم الأصيل أو التعليم العتيق بالمغرب ، أو التعليم الأهلي بدول الساحل والصحراء بإفريقية ، أو المدارس العربية الإسلامية بدول آسية ، أو التعليم الشرعي في بعض دول الخليج ، ويمارس من الناحية التنظيمية في تعليم نظامي رسمي تشرف عليه الدولة وتعليم غير نظامي تسيره الجمعيات والمنظمات الأهلية ويموله المحسنون .

■ **تعليم الدين :**

إذا كان التعليم الديني نظام تعليم مستقل مواز للتعليم العام ، فإن التعليم العام نفسه احتفظ على مادة ضمن المنهاج الدراسي متعلقة بتعليم أساسيات الدين ، أطلقت عليها أسماء متعددة منها : الدين – الأخلاق – التربية الدينية (مصر ولبنان) – التربية الإسلامية (المغرب والجزائر وتونس وأغلب دول الخليج) – التربية الإسلامية والمدنية (موريتانية) – الفكر

الإسلامي ، التفكير الإسلامي (تونس مؤخراً) وتهدف إلى تزويد المتعلم بأساسيات الأخلاق والقيم والأحكام الشرعية التي تهمه في حياته الفردية والاجتماعية ، وتشتمل مناهجها في الغالب على أساسيات العقائد والعبادات والمعاملات مع مبادئ في العلوم الشرعية وتعريف بمدارس الفكر الإسلامي من مرحلة التعليم الابتدائي إلى نهاية الثانوية العامة .

وقد ظلت هذه المادة تتقاسم الحصص الدراسية مع مادة اللغة العربية ، ويدرسها معلمو اللغة العربية ، إلى أن استقلت بنفسها بحصة ضعيفة في الغالب الأعم دون أن تكون مدرجة في الاختبارات العامة ، ثم أدرجت في مواد الاختبارات بصفة رسمية .

وحديثنا عن (تدريس الدين) بهذا المصطلح هو حديث من برامج ومناهج هذه المادة الدراسية وطرق ووسائل تدريسها وتقويمها وتكوين مدرسيها ، وغير ذلك من الإشكالات التي تعرفها في ذاتها وفي علاقتها بباقي المواد الأخرى المكونة للمنهاج التعليمي .

- **إدماج القيم الدينية في المناهج التعليمية**

وهذا تجل آخر من تجليات هذا الموضوع ، إذ لا يتعلق الأمر هنا بالتعليم الديني ولا بتعليم الدين ، إنما

يتعلق الأمر باعتماد الدين كقيم مرجعية تحكم المنظومة التربوية وتدمج بشكل انسيابي في محتويات وأنشطة مختلف المواد الدراسية ، وقد كانت القيم حاضرة في المنظومة التربوية الإسلامية على مر التاريخ ، إذ تحدثت المصادر عن آداب العالم والمتعلم وأخلاق العلم والمقاصد التعبدية للتعلم[1] ، إلا أن هذا الحضور كان يشمل إلى جانب الأخلاق التربوية الحاكمة للمحيط التربوي والتعليمي ، وجود روح القيم الإسلامية في محتوى كل العلوم المدرسة باعتبار المقصد الأسمى للتعلم وهو معرفة الخالق وسياسة الكون بمبدأ الاستخلاف .

إلا أن واقع تعليمنا المعاصر اختلفت فيه الغايات والمقاصد ؛ حيث ضمر المقصد الاعتقادي والتعبدي ، وحضرت القيم النفعية المرتبطة بسوق الشغل والتنمية بمفهومها الاقتصادي الضيق ، وانحسرت المقاصد التعبدية في مادة دراسية معينة هي مادة (التربية الإسلامية) .

---

(١) انظر كتاب جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله لابن عبد البر ، وأدب العالم والمتعلم لبدر الدين بن جماعة ، ورسالة أيها الولد للغزالي ، وكتاب المعلمين لمحمد بن سحنون ، والرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين للقابسي وغيرها من مصادر التراث التربوي الإسلامي .

وقد أثارت كثير من الدراسات والأبحاث وعالجت كثير من المؤتمرات إشكال الانفصال بين القيم والمعرفة في المنظومة التعليمية ، مما أثر في بناء مقاصدها ، وانعكس على استراتيجيات إعادة صياغة المنظومات التربوية في البلدان الإسلامية ، فاهتمت كثير من المنظمات الإسلامية الدولية بالموضوع كالهيئة الإسلامية العالمية للتعليم التابعة لرابطة العالم الإسلامي بمكة المكرمة ، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو بالرباط ، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي بواشنطن ، وغيرها من المنظمات العاملة في حقل التربية والثقافة ، فصاغت له تصورات نظرية وتطبيقات عملية ، إلا أن عملية إدماج القيم الإسلامية في مختلف المواد الدراسية كمطمح يصطدم بعقبات فكرية ترتبط أساساً بالمعارضة التي يلاقيها المشروع من طرف الداعين إلى علمنة التعليم في العالم العربي والإسلامي ، وكذا من الناحية العملية التي تتطلب جهوداً كبيرة لتكوين واضعي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية والمدرسين على طرق وآليات إدماج القيم في المواد الدراسية وخضوع عملية الإدماج لعملية التقويم والتتبع والتطوير المستمر .

وموضوع بهذا السعة والأهمية يشكل أزمة من الأزمات التي نجد أنفسنا معنيين بها في هذا الكتاب ، إلا أن مقاربتها

يفرض رؤية وقواعد خاصة[١] ، تتمايز عن رؤية معالجة قضايا "التعليم الديني" أو "تعليم الدين" .

وكخلاصة للمفاهيم الاصطلاحية التي ذكرنا أشير إلى أننا حينما نتحدث في كتابنا هذا عن أزمة التعليم الديني ، فإننا سنتناول الموضوع في إطاره الواسع المتعلق بحضور الدين في المنظومة التربوية سواء كنظام تعليمي قائم بذاته ، أو كمادة مندمجة في منهاج التعليم العام ، أو كمرجعية حاكمة للنظام التعليمي وقيم مبثوثة في مختلف المواد والأنشطة التعليمية ، وإن كان لكل مجال خصوصياته التربوية على مستوى التفصيل فإنها بإجمال تشترك في كونها منطلقة من منظور فلسفي موحد ومن مرجعية واحدة (الدين الإسلامي) وهادفة إلى ترسيخ قيم مشتركة ، وتحمل جهازاً مفاهيمياً مشتركاً ، وبينها قواسم مشتركة في الإجراءات التربوية العملية الكبرى ، سواء في بناء المناهج أو طرق ووسائل التدريس والتقويم .

---

(١) انظر كتابنا " القيم الإسلامية في المناهج الدراسية " منشورات منظمة الإيسيسكو ٢٠٠٣ .

ج- في تحديد أسئلة الأزمة :

من الطبيعي أن نتحدث عن أزمة بل أزمات في نظام التربية والتعليم في العالم العربي والإسلامي ، تتعلق بسياسته العامة واستراتيجيته ، رغم كونه مجالاً للتنمية البشرية بامتياز ، إذ تطرح في هذا المجال الأسئلة الآتية :

هل تملك جل بلدان العالم العربي والإسلامي رؤية استراتيجية واضحة لنظام التربية والتعليم تأخذ بعين الاعتبار أصولها الحضارية ، وعمقها التاريخي وتواصلها الحضاري مع الآخر ، وفي الآن نفسه حاجاتها التنموية المعاصرة ورسالتها المستقبلية في استئناف إثراء مسيرة الحضارة الإنسانية ؟

إذا كانت كثير من بلدان العالم الإسلامي تعاني من شح في الموارد الاقتصادية وتعاني في الآن نفسه من تبعية سياسية وثقافية ، فهل تملك الخيار لبناء نظام تربوي مستقل ؟

هل هناك مشاريع حقيقية للتعاون بين دول العالم العربي والإسلامي من أجل بناء نظام تربوي وتعليمي متكامل في الرؤى والمخططات والتمويل ، وتبادل التجارب والخبرات الميدانية ؟ أم أن الكثير من هذه المشاريع تظهر فقط في التوصيات والتصريحات الرسمية ، وتختفي في العمل الميداني

ليستمر التعاون الحقيقي والفعلي مع دول الاستعمار السابقة التي لا زالت تملك قدرة التأثير الكبير على مراكز اتخاذ القرار في العالم العربي والإسلامي ؟

إذا كانت هذه الأسئلة الثلاثة الكبرى مثار نقاش في كبرى الملتقيات والندوات الدولية حول نظام التربية والتكوين في العالم الإسلامي لفترة طويلة ، مع قصور ظاهر في الأجوبة العملية (وإشباع في الخطاب النظري) فإن ذلك أكبر دليل على وجود أزمة بالفعل في الجسم التعليمي العربي الإسلامي ، إلا أن هذه الأزمة لم تكن لتزعج الغرب في شيء ، وكان ولا زال يعتبر ذلك وضعاً مريحاً يمكنه من دون عناء من استمراره في الهيمنة الثقافية والاقتصادية والسياسية ، فهي إذن أزمة داخلية ليس إلا ، مع اختلاف يخضع لتقديرات متعددة في آثارها الخارجية على الغرب ومصالحه .

وقد كان كثير من المراقبين يرون في أزمة التعليم في العالم العربي والإسلامي خطراً حقيقياً على المستوى المتوسط والبعيد على العالم برمته وخاصة على بلدان الجوار الأوربي والأمريكي ، بفعل التحولات التي أحدثتها الطرق السيارة للمعلومات ، والهجرة والنزاعات الإقليمية المفضية إلى تحرك المجموعات البشرية بحمولتها الثقافية ، وتأثير الإعلام

الفضائي على الجماعات ، والتثاقف غير المسبوق ، كل ذلك تظهر آثاره اليوم بشكل جلي ، وستظهر بشكل أقوى على مستوى ردم الحدود الجغرافية والتغيرات الحاصلة في مفهوم الدولة والسيادة ، وغير ذلك من المفاهيم التقليدية ، حيث أصبح العالم العربي في الغرب والغرب في العالم العربي ثقافة وسياسة ومجتمعاً ، فنفذ النقاش إلى الأصول الحضارية والمرجعيات والقيم ، ولم يعد مقتصراً على التجليات الاقتصادية والتراثية والفنية الاجتماعية ، والتي لن تكون في المحصلة إلا عامل إثراء للتجارب الإنسانية .

وهكذا وجدنا الملتقيات الدولية حول حوار الحضارات تركز على الدين والقيم كمرجعيات يبحث من خلالها عن المشترك ووسائل التعريف به ونشره دعماً لثقافة الحوار ، ويتمركز النقاش ويتوجه في الغالب الأعم إلى دور التربية والتعليم ليس في بعدهما التنموي هذه المرة ، ولكن في دورهما في بناء وترسيخ المرجعيات الدينية والقيم الحضارية ، وهنا بالذات قفز التعليم الديني إلى الواجهة ، باعتباره أكثر أنواع التعليم ارتباطاً بالمرجعية والقيم ، فأثيرت التساؤلات حول دوره في تعزيز ثقافة الحوار ، وقبول الآخر ، والإقرار بالاختلاف ، ونبذ التعصب والكراهية والعنف ، وغير ذلك من الأسئلة المركزية التي لا تهتم بالجوانب التنظيمية لهذا النوع

من التعليم بقدر ما تجعل فلسفته ورؤيته الحضارية محط مساءلة ونقاش . وبدأ الحديث عن أزمة التعليم الديني . وضرورة إصلاحه . وهنا يحق للملاحظ أن يتساءل :

- هل كان التعليم الديني قبل هذه التحولات خارج الأزمة ؟ ، أم كانت الأزمة موجودة ولكنها كانت خارج دائرة الضوء ؟
- ما هي الأسباب الحقيقية التي جعلت أزمة التعليم الديني تخرج إلى الواجهة في هذه الظروف بالذات ؟
- لماذا لم يهتم الغرب بتشخيص وعلاج أزمات التعليم عموماً سواء لدى المسلمين في الغرب أو في العالم العربي والإسلامي بالاهتمام نفسه الذي يوليه اليوم لهذا النوع بالذات من التعليم . ؟
- هل يدعو الغرب اليوم إلى إصلاح التعليم الديني ليصبح تعليماً فاعلاً مؤثراً في المجتمعات العربية الإسلامية معززاً لهويتها وثقافتها ، أم أن هناك منظوراً خاصاً للإصلاح ؟ وما هي معالم هذا المنظور ؟
- هل الدعوة إلى تشخيص أزمة التعليم الديني دعوة غربية صرفة ؟ أم هناك من يدعو إلى الإصلاح من الداخل ؟ ووفق أي رؤية ؟ وما هي حدود التماس والتمايز بين الفريقين ؟ وهل يمكن أن يكون بينهما اتفاق ؟

١/ تجليات الأزمة
ودواعي الإصلاح

لا نميل إلى المقاربات النمطية التي تختزل تجليات الأزمة فيما أصبح يعرف بالحرص الغربي على اجتثاث الهوية الإسلامية وإن كنا لا نستثنيها ، دون الالتفات إلى المشاكل العلمية والتربوية والمنهجية التي يعاني منها حضور الدين في المنظومة التربوية ، كما لا نحبذ اتهام هذا النوع من التعليم بالانغلاق والتعصب وعدم الإنتاجية مسايرة لفئة نافذة في الاقتصاد والسياسة والإعلام لا تنظر إلى هذا النوع من التعليم بعين الرضى لأنها ترى فيه نقيض مصالحها .

إننا نبحث عن مقاربة عقلانية حقيقية تعتمد قواعد البحث العلمي ، بعيدا عن نظرية الإقصاء ، وبعيداً في الوقت نفسه عن نظرية المؤامرة . ونركز على الأبعاد الداخلية للأزمة لأننا نعتبرها مجال اشتغال مستمر عبر تاريخ مسيرة الحركة العلمية

والتعليمية لزعماء الإصلاح ، وليست وليدة اللحظة ، وأن الإصلاح من الداخل هو المخل الطبيعي لأي إصلاح حقيقي .

فبالنظر إلى مسيرة مشاريع الإصلاح التي عرفها العالم الإسلامي في مختلف حواضره العلمية الكبرى نلحظ أن الدعوة إلى الإصلاح كانت وفق نظرة شمولية لملف التعليم ككل ، وبما أن الجامعات التي كانت رائدة هي تلك التي ارتبطت في أذهان الناس بالدين كمرجعية وليس كتخصص في التعليم ، فيمكن أن نقول : إن الدعوة إلى إصلاح أنظمتها التعليمية لم يكن يقصد بها التعليم الديني ، بقدر ما تركزت على ضرورة إصلاح مناهج تعليم الدين وغيره من العلوم الأخرى . إلى أن حدثت عملية الفصل التي تحدثنا عنها في سياق التحديدات المصطلحية .

وفي انتظار بلورة تصورات عملية لعودة روح التكامل بين العلوم إلى مؤسساتنا التعليمية ، سنتعامل مع واقع الحال في محاولة لرصد الإشكالات التي يعرفها التعليم الديني وتعليم الدين على حد سواء ، في صياغة المناهج (محتوى / طرق ووسائل التدريس / التقويم) ، انطلاقاً من رصد واقع البحث العلمي التربوي في هذا التخصص ، مستخدمين على مستوى رصد منظومة المنهاج التربوية مصطلح علوم الشريعة الذي يجمع (علم العقائد/ علوم القرآن / علوم الحديث والسيرة

النبوية / الفقه وأصوله . . .) والتي تشكل صلب التعليم الديني وتعليم الدين .

١/ في وضعية البحث التربوي في علوم الشريعة :

نعتقد أن رصد واقع البحث التربوي واعتماد نتائجه سواء في تشخيص وضعية التكوين أو بناء استراتيجيات التطوير في أي منظومة تربوية يعتبر المدخل العلمي الوحيد لرصد الحقائق ، وتحديد آفاق العمل . لذلك ارتأينا أن ندخل تشخيص أزمة تدريس علوم الشريعة من بابها عن طريق تشخيص واقع البحث التربوي المتخصص فيها .

إن الناظر في البحوث والدراسات المتأخرة التي حاولت رصد النظرية التربوية الإسلامية في التدريس عموماً وتدريس علوم الشريعة على وجه الخصوص ، وجدت نفسها أمام آداب وتوجيهات عامة وإجابات عن قضايا في رواية العلم ودرايته لا يربطها خيط ناظم ، فتجدها تحاول أن تعيد تركيب تلكم الإجابات والتجارب التربوية المدونة في سياقات منتظمة تعطي نظرة متكاملة عن الفكر التربوي الإسلامي ، وعرضه كنظام متكامل إلى جانب التجارب الأخرى التي عرفتها الحضارة الإنسانية .

فالناظر في كتب مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية يجدها تتضمن توجيهات عامة وخطط تدريس تكاد تكون متشابهة ، وهي على أهميتها عموماً تعكس أزمة وشح التأليف المتخصص في هذا الموضوع في مراكز البحث العلمي ، ويكفي أن تطلع على آخر الإصدارات لتقف على هذه النتيجة ككتاب طرق تدريس المواد الدينية الإسلامية في المدارس المتوسطة والثانوية لحسن ملا عثمان الصادر سنة١٩٩٦[١] ، وكتاب التربية الإسلامية ومن التدريس لعبد الوهاب عبد السلام طويلة الصادر سنة ١٩٩٧[٢] ، وكتاب طرق تدريس مواد العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية للدكتورين محمد شحاتة وعبد الله بن محمد الجغيمان الصادر سنة ١٩٩٨[٣] ، وكتاب طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية

---

(١) حسن ملا عثمان :طرق تدريس المواد الدينية الإسلامية في المدارس المتوسطة والثانوية ط١ ١٩٩٦ ، دار عالم الكتب انظر الفصل الرابع (تفصيل طرق تدريس الحديث الشريف) ص ١٨٥ وما بعدها .

(٢) عبد الوهاب عبد السلام طويلة : التربية الإسلامية وفن التدريس ط١ — ١٩٩٧ دار السلام للطباعة والنشر انظر (أصول تدريس الحديث الشريف) ص ١٠٥ وما بعدها .

(٣) زين الدين محمد شحاتة وعبد الله بن محمد الجغيمان ط١ — ١٩٩٨ منشورات الندوة العالمية للشباب الإسلامي ، انظر (تدريس الحديث النبوي) ص ٢٥٦ وما بعدها .

للدكتور أحد الخوالدة والأستاذ يحيى إسماعيل الصادر سنة ٢٠٠٣ [١] ، وكتاب تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العملية للدكتور ماجد زكي الجلاد الصادر سنة ٢٠٠٤[٢] .

وإذا ما انتقلنا إلى التأليف المتخصص في المناهج التعليمية لفن من فنون علوم الشريعة فإننا لا نكاد نقف إلا على محاولات عزيزة ونادرة ، فقد قرأت منذ بضعة سنوات كتاباً بعنوان (النظرية التربوية في طرق تدريس الحديث النبوي) لمؤلفه الأستاذ يوسف محمد صديق[٣] ، بذل فيه المؤلف مشكورا جهداً كبيراً في تتبع وجمع وتنسيق المادة التعليمية في أحاديث رسول الله ﷺ وصحابته والسائرين على منهج التعليم من بعدهم ، في سياق يقنع القارئ بالجهد

---

(١) ناصر الخوالدة ويحيى إسماعيل عيد : طرائق تدريس التربية الإسلامية أساليبها وتطبيقاتها العملية ط١- ٢٠٠٣ مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، انظر المبحث الثالث (تدريس الحديث النبوي الشريف) ص ٥٤٧ وما بعدها .

(٢) ماجد زكي الجلاد : تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العملية ط١- ٢٠٠٤ دار المسيرة ، انظر الفصل السادس (تدريس الحديث النبوي الشريف والعقيدة) ص ٢٩٥ وما بعدها .

(٣) يوسف محمد صديق : النظرية التربوية في طرق تدريس الحديث الشريف ط ١ سنة ١٤١٢ دار ابن القيم .

الكبير الذي بذله علماؤنا رضوان الله عليهم في نشر العلم ،كما أن المؤلف أبدع في صياغة عناوين ومباحث تنتظم الأفكار التربوية تحتها انتظاماً برؤية تربوية نابعة من التجربة الميدانية في التربية والتعليم .

وقد ألف الدكتور أحمد محمد نور سيف في نهاية التسعينيات كتابا بعنوان من أدب المحدثين في التربية والتعليم[١] ، رام فيه استخلاص التوجيهات التربوية والتعليمية التي ينبغي أن تتوافر في طلاب الحديث انطلاقاً من المصادر الحديثية المعتمدة وكتب آداب العالم والمتعلم التي يزخر بها تراثنا التربوي ، مبرزاً أهمية مثل هذه التوجيهات والآداب في صياغة الشخصية الإسلامية المعاصرة ، يقول المؤلف : (والغاية من هذه الآداب توجيه الشباب إلى منهج السلف الصالح في طلب العلم ، وفي كيفية التعامل مع الناس مع مراعاة الاعتبارات التالية) :

- إن العلم وحده لا يكفي في تربية الشعوب .
- إن التربية تحتاج إلى إعداد وممارسة وقدوة حسنة وهذه لا تتحقق بمجرد التلقين والوعظ .

---

(١) الدكتور أحمد محمد نور سيف : من أدب المحدثين في التربية والتعليم ط١ ١٩٩٧ دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث .

- إن التربية تقوم على آداب تستوعب حياة الفرد في جميع أعماله وتصرفاته .
- إن أدب التربية لا بد أن تكون مفاهيمه خاضعة لأوامر الشرع ونواهيه ، وليست مزاجاً أو أهواء تمليها العادات والتقاليد الفاسدة .
- إن التربية ينبغي أن تقوم على مبدأ الاعتدال وعدم الشطط أو الإفراط والتفريط كما أراد الله لهذه الأمة أن تكون أمة وسطاً[(١)] .

وهكذا يخرج الكاتب من الإطار التاريخي الاستقرائي إلى إطار التنزيل المعاصر للنظرية التربوية الإسلامية المستندة إلى القرآن الكريم والسنة النبوية واجتهادات علماء الأمة في التربية والتعليم .

وإذا كانت هذه الكتابات ونظيراتها من الأبحاث والدراسات التي تتناول هذا الموضوع قد سلطت الضوء على بعض معالم النظرية التربوية الإسلامية ، ووضعت معالم في طرق التعليم انطلاقاً من سير العلماء الذين اشتغلوا بالتدريس ، فإن ذلك لم يخرج في الغالب الأعم عن رصد معالم فلسفة التربية في القرآن والسنة النبوية ، و إطار الآداب والأخلاق

---

(١) نفسه ص ١٥

العامة التي ينبغي أن تسود علاقة العالم بالمتعلم ومكان العلم والرحلة في طلب العلم ، وكل ذلك جزء من النظرية التربوية في تدريس علوم الشريعة ، كما سادت في عصر الأسلاف .

وإذا ما انتقلنا إلى البحث في طرق التدريس والبحث في علوم الشريعة في الجامعات ، فإننا لا نخرج عن ذات الانطباع ، فقد أصدر الباحث الدكتور فريد الأنصاري رئيس قسم الدراسات الإسلامية بجامعة المولى إسماعيل بمكناس بالمغرب سنة ١٩٩٧ كتاباً بعنوان : (أبجديات البحث في العلوم الشرعية)[(١)] ، وهو كما ذكر مؤلفه محاولة في التأصيل المنهجي في الضوابط والمناهج والتقنيات ورسم لآفاق البحث في هذا الموضوع ، وقد خصص فيه مباحث المناهج العلمية في علوم الشريعة مع تفصيل الكلام في طرق ووسائل كل منهج ، وهكذا تحدث عن المنهج الوصفي وما يندرج تحته من طرق ووسائل وتقنيات كالعرض والبحث المرجعي والتقرير العلمي البيليوغرافي والتكشيف والفهرسة ، كما تحدث عن المنهج التوثيقي بطرقه المختلفة كالجمع والتحقيق والتاريخ ، والمنهج الحواري وطرقه كالمقارنة والجدل والمناظرة ،

---

(١) فريد الأنصاري : أبجديات البحث في العلوم الشرعية ، محاولة في التأصيل المنهجي ، ط١- ١٩٩٧ منشورات الفرقان .

والمنهج التحليلي وطرقه المتمثلة في التفسير والنقد والاستنباط وغيرها ، مبرزاً منهج توظيف هذه المناهج في التكوين والبحث في تدريس علوم الشريعة ، ولا يخفى على مدرس هذه العلوم ما لهذه المناهج والطرق من أهمية في بناء المعرفة الشرعية بالإضافة إلى ترسيخها كمهارات وقدرات لدى المتعلم ، تمكنه من تطوير معارفه وتجديدها والتفاعل مع الثقافات الأخرى في ضوئها وعلى منهاجها .

وقد وقفت في السياق نفسه على البحوث القيمة التي قدمت إلى مؤتمر (علوم الشريعة في الجامعات الواقع والطموح) الذي اشترك في تنظيمه خمس مراكز ومؤسسات بحث أردنية متخصصة هي جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية ، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي ، والجامعة الأردنية ، وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة ، وتعتبر أشغال هذا المؤتمر انطلاقة متميزة للبحث في مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية ، إذ طرحت البحوث المقدمة للمؤتمر الأسئلة الحقيقية التي تشغل بال المدرسين والباحثين في هذا المجال من الزوايا الثلاث : العلمية والمنهجية والتقنية ، وأشير بالخصوص إلى البحث الذي قدمه الدكتور سري زيد الكيلاني من كلية الشريعة بالجامعة الأردنية بعنوان : (طرق تدريس علوم الشريعة في التعليم الجامعي وضرورة تطويرها) ،

خصص فيه جزءاً للحديث عن قراءات في طرق التدريس وأساليبه ومهاراته وأنشطته في القرآن والسنة[١] .

ولئن كان هذا المؤتمر يعود تاريخه إلى منتصف التسعينات فقد حضرت وأسهمت في أشغال الندوة العلمية المنعقدة بجامعة اليرموك والمنظمة بتعاون بين المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسسكو والمعهد العالمي للفكر الإسلامي في موضوع (البحث التربوي وتطبيقاته في العلوم الإسلامية) ، وقد صدرت أعماله الكاملة عن دار الرازي بالأردن سنة ٢٠٠٣ ، وتعد البحوث المقدمة إلى هذا المؤتمر رؤية متقدمة لإشكالات مناهج وطرق ووسائل تدريس علوم الشريعة في الجامعات ودور البحث التربوي المتخصص في بناء منهجية معاصرة للتدريس والبحث ، من صياغة الأهداف إلى صياغة مفردات المنهاج الدراسي ، إلى تحليل طرق التدريس ووسائله وأساليب التقويم[٢] .

---

(١) انعقد المؤتمر بعمان في الفترة من ٢٩ إلى ٢٩ غشت ١٩٩٤ ، حرر أعماله وأعدها للنشر د / فتحي ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل ، منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية ١٩٩٥ ، وانظر البحث المشار إليه في ص ١٧٩ من الكتاب .

(٢) حرر أعمالها للنشر د/ فتحي ملكاوي ، وقد قدمت إلى الندوة ببحث تحت عنوان (آفاق البحث في الوسائل التقنية الحديثة وتوظيفها في تدريس التربية =

وتبقى هذه البحوث والدراسات على أهميتها وجدتها قليلة ونادرة بالمقارنة مع ما ينبغي أن ينجز من دراسات وبحوث نظرية وميدانية في بناء مناهج وطرق تدريس المعرفة الإسلامية بعامة وعلوم الشريعة منه على وجه الخصوص .

وسيبقى سؤال النظرية التربوية قي تدريس علوم الشريعة بمفهومها الكلي المعاصر قائماً ، وسيبقى في ذهن الباحثين كذلك ما لم تتراكم جهود علمية مماثلة لتسليط الضوء على زوايا أخرى لا زالت غامضة في تراثنا التربوي الإسلامي فلسفة ومنهاجاً ، وما لم نقرأ تراثنا التربوي والتعليمي في سياق حضاري تفاعلي متجدد مع التجارب الأخرى ، وما لم نطور مناهجنا التعليمية بشكل يضمن تجديد العدة التربوية لتدريس علوم الشريعة ، تستنطق تراثنا التربوي الزاخر ، وتستثمر أحدث نظريات التعلم المعاصرة ، مع الحفاظ على خصوصيات وآداب وقيم مجالس العلم .

إن أسئلة جوهرية ملحة تنتظر الإجابة قد تسعف بعض الدراسات والأبحاث في تاريخ التربية والتعليم عند المسلمين في تسهيل مأمورية البحث عن أجوبتها ولكنها لا تقدم

=

الإسلامية) ص ٢١٧ من الكتاب الصادر عن دار الرازي في عمان ط١ – ٢٠٠٣ .

الجواب الكامل ، لأن التاريخ للعبرة ، لكن تجاربه ولا يمكن أن تجيب عن أسئلة أهل الفترة ، وأهم هذه الأسئلة :

- كيف ننقل علوم الشريعة من مجال الاستنباط الفقهي إلى مجال المعرفة والحضارة في مناهجنا التعليمية ؟
- كيف نحول علوم الشريعة من مادة علمية إلى مادة تعليمية تعمل على بناء المفاهيم بالتدريج لدى المتعلمين ؟
- كيف يمكننا أن نلائم بين الضوابط العلمية لدراسة علوم الشريعة حسب تخصصاتها وفنونها والحاجات التربوية للتعليم المدرسي المعاصر ؟
- كيف نتعامل مع علوم الشريعة في وضعيات تعليمية تعلمية مختلفة : كالاستدلال والتحليل والاستنباط والدعم والتعزيز وغيرها من وضعيات التعلم ، علماً بأن لكل وضعية أدبياتها التربوية ؟
- كيف نستثمر تكنولوجيا الإعلام والتواصل في تدريس علوم الشريعة ؟
- كيف نستفيد من أساليب التقويم المعاصرة في قياس مستويات التكوين المختلفة لدى الطلاب على مستوى المعرفة والمهارات والقيم ؟

إن هذه الأسئلة الكبرى تنتظم في مساقات سنحاول أن نرصد فيها الواقع ونشير إلى بعض إشكالاته ومحاذيره ، ونقدم بعض الإجابات ونثير بعض التساؤلات الأخرى ليستمر البحث .

١) التصور التربوي (المعرفي والمنهجي) .

٢) الجانب التطبيقي في بناء المناهج التعليمية لمواد علوم الشريعة من تحديد الأهداف إلى التقويم .

٢/ في التصور التربوي : (المعرفي والمنهجي)

حينما نتحدث عن المنهاج فإننا نقصد بذلك البناء العام للنظام التعليمي بدءاً بالمرجعيات والتصورات الفلسفية ، وتحديد المقاصد والأهداف ثم بناء المحتوى التعليمي ، ثم طرق ووسائل التدريس وختاماً بأساليب التقويم ، يضاف إلى ذلك كل ما يتعلق بالأنشطة التعليمية الموازية الموجهة ، ومعلوم أن لكل هذه القضايا أدبيات تربوية ناظمة تتطور باستمرار بتطور البحث في علوم التربية ، فهل استفادت مناهج علوم الشريعة من نتائج البحث التربوي المعاصر في بناء تصور تربوي معرفي ومنهجي على المستوى النظري ، وكذا بناء مناهج تعليمية متجددة على المستوى التطبيقي العملي ؟ ونبدأ عملياً بالمستوى النظري .

■ **أ - الجهاز المفاهيمي وتجديد خطاب التواصل :**

لم يتعبدنا الخالق سبحانه بالأساليب ولا بالوسائل ولكنه تعبدنا بالغايات والمقاصد ، لأن الوسائل والأساليب تتغير بتغير زمان ومكان ومحل الخطاب) قال تعالى : ﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْراً كَثِيراً وَما يَذَّكَّرُ إِلاَّ أُولُو الأَلْبابِ﴾ [البقرة : ٢/٢٦٩] ومن الحكمة امتلاك القدرة على التواصل باللفظ المناسب والوسيلة المناسبة في اللحظة المناسبة ، وقد قال رسول الله ﷺ : « خاطبوا الناس على قدر عقولهم أتريدون أن يكذب الله ورسوله» ، وقد كان رسول الله ﷺ يرسل رسله إلى الأقوام ويزودهم بنصائح غالية في أساليب الخطاب ؛ بدأ بتنبيههم إلى الخصوصيات الاجتماعية والثقافية للمخاطبين ، ووجوب التدرج في الخطاب ، ومن ذلك قول رسول الله ﷺ لمعاذ بن جبل : « إنك مقدم على قوم من أهل الكتاب...» الحديث .

وإذا كان هذا حال التوجيهات النبوية فإن من مظاهر أزمة الخطاب التعليمي الديني المعاصر إغراقه في اللغة الفقهية والأصولية بجهازها المفاهيمي المتداول في القرن السادس والسابع الهجري ، بل الأكثر من ذلك نجد أن الكتب التعليمية المعاصرة في علوم الشريعة لم تستطع التخلص من الأمثلة

التي تداولها الفقهاء في عصرهم وكانت تناسب واقعهم الاقتصادي والاجتماعي ، بل ولم تستطع إبداع أمثلة جديدة مرتبطة بواقع المتعلم ، فما زلنا نجد حديثاً عن استئجار الدابة ونحوها في باب الإجارة في فقه البيوع ، والاستجمار بالعظم ونحوه في باب الطهارة ، وأن ركوب الأتان من خوارم المروءة في علم الجرح والتعديل ، علماً بأن خوارم المروءة تتطور وتتغير بتغير العصور ، وعجز المعاصرون عن إيجاد مثال في القياس غير قياس المخدرات على الخمر في باب أدلة الأحكام من علم أصول الفقه ، ولا زال التلاميذ يدرسون في موانع الإرث عدم الاستهلال كعلامة على ولادة الجنين ميتاً ، رغم تطور أساليب التشخيص التكنولوجية التي تكشف نبضات القلب وترسم ذبذبات لاشتغال الدماغ ، وهكذا انحبس الكتاب التعليمي لعلوم الشريعة في التاريخ على مستوى أساليب الخطاب ، نتيجة خلل في التصور التربوي يعتمد مقولة ليس في الإمكان أبدع مما كان ، ويعتبر خطاب الأقدمين النموذج الأمثل للخطاب الإسلامي الأصيل ، مما حال دون التواصل الكافي مع المتعلمين ، ولا زلت أذكر أننا كنا ندرس رسالة ابن أبي زيد القيرواني كمادة علمية في التعليم الثانوي دون أن يبذل المدرس أدنى جهد في تحويل مادة الكتاب إلى مادة تعليمية تناسب عقولنا وتجيب عن أسئلتنا ، كما لا زلت أذكر أننا كنا

نحفظ تعاريف ابن عرفة في كتابه "الحدود" بتقعيداتها وتعقيداتها الدالة على براعة الرجل في صياغة الحدود متمترساً بمحددات عصره ، ومتحرزاً مما يخرق القاعدة من قواعد السلوك الاجتماعي والاقتصادي للناس في زمانه ، فكان فقه النوازل خير مرآة عاكسة للحياة الاجتماعية والاقتصادية في وقتها ، مما يدل أن علماء الوقت استوعبوا قضايا واقعهم بامتياز وأعملوا قواعد الفقه ومقاصده لإبداع خطاب مناسب وواقع الحال ، في حين عجز المعاصرون أن يأتوا بمثلهم فيسوغوا لواقعهم خطاباً جديداً لواقع جديد ، مع اتفاقهم على أن روح الفقه في القواعد والمقاصد ، وأن الأمثلة والنماذج إنما تؤخذ من واقع حال المخاطبين ؛ لأن الشريعة إنما وضعت للإفهام .

إن عصرنا يعرف طرح قضايا جديدة مرتبطة بحقوق الإنسان والبيئة والتواصل والإعلام ، ويعرف تحولات على مستوى نظام الأسرة والعلاقات الاجتماعية والاقتصادية ، ويعرف احتكاكاً غير مسبوق بالثقافات الأخرى بحمولتها القيمية المفاهيمية ، مما يطرح أسئلة كبرى على المتعلمين لم تكن متداولة بحدة من قبل كما هي عليه الآن ، مما يتطلب إنتاجاً فقهياً متجدداً يستنطق مصادر الوحي لتكشف عن مخزونها الذي لا ينضب ، ثم ينقل إلى المتعلم بلغة عصره

حتى يستجيب لحاجياته ، ويجيب عن أسئلته ، وهذا المنحى ينتج جهازاً مفاهيمياً جديداً يجعل الفقه الإسلامي حياً ؛ لأن الفقه في نهاية المطاف هو استنطاق جديد للشريعة ؛ لتجيب عن الأسئلة الجديدة للإنسانية ، وأي استهلاك للفقه القديم باجتهاداته ومصطلحاته دون حاجة هو قتل للشريعة نفسها ، رغم اقتناعنا نظرياً بأنها صالحة لكل زمان ومكان إلا أننا لم نستطع تحويل الشعار إلى واقع رغم أن الشريعة نفسها تدعونا إلى ذلك ، والمحصول الفقهي في نهاية المطاف دليل على قدرتنا على تفعيل الشريعة في الواقع أو دليل على عجزنا عن ذلك .

ب- في منهجية التفكير وبناء المعرفة :

إن تشكيل المفاهيم وبناء التصورات يعتبر المدخل الرئيس لتشكيل العقل ، وإن العقل المسلم اليوم أحوج ما يكون إلى الخيط المنهجي الناظم لعملية التفكير الإسلامي حتى يعيد قراءة التراث على بصيرة من الهدي القرآني النظري والنبوي التطبيقي ، ولعمري إننا اليوم في عصر صراع المفاهيم لا نعاني في تراثنا الإسلامي من خَصَاص في المعرفة ، ولكننا نعاني من ضمور كبير في أدوات بنائها ، ولئن كان علماؤنا من المحدثين والفقهاء وعلماء أصول الفقه ، قد

اهتدوا إلى سبيل الرشد في الاجتهاد فوضعوا أسس النقد في علوم الحديث، وأسس التفكير والاجتهاد في علم أصول الفقه، وأنتجوا فقهاً متحركاً قائماً على النظر في الحاجيات والمآلات، وزادهم هدى ورعهم وتقواهم وتحريهم الحق حيث كان، فإن النظر قد انصرف بعدهم إلى المنتوج والمنتج (بالكسر)، ولم ينصرف بالشكل المطلوب إلى أدوات الإنتاج، وهكذا نجد في علوم القرآن ميلاً إلى نقل أقوال المفسرين أكثر من الميل إلى البحث في أصول التفسير ومناهجه، ونجد في علوم الحديث الشريف ميلاً إلى الرواية والنقل أكثر من الفقه ومناهج الفقه، ونجد في السيرة ميلاً إلى التاريخ أكثر من التفكر في العبر والخلاصات والقيم، بل إن علم أصول الفقه المبني أساساً على التفكير المنهجي اختلط في كثير من الكتابات بفروع الفقه وتاريخ التشريع فالتبس الأصل بالفرع.

وإذا ما تأملنا في طرق بناء المعرفة في التفكير العالمي المعاصر الذي نحن جزء منه، لوجدنا الاهتمام بمناهج المعرفة وأصول التفكير أكثر من الاهتمام بالفكر والمعرفة، ولذلك تصدرت الكتابات التربوية المهتمة ببناء المفاهيم وتعلم طرق التفكير المبدع، قائمة المبيعات في سائر العلوم، وأصبح الناس يتجاوزون السؤال عن المعلومة إلى السؤال عن كيفية الوصول إليها، وتفكيك بنيتها الداخلية، وانطلاقاً من

ذلك فإن التدافع (بالمفهوم القرآني) المعرفي في عالمنا لن تحسم نتائجه إلا لصالح القادرين على النفاذ إلى مركز التفكير عوض استهلاك الفكر ، وتلك تحديات لسنا مخيرين بحال في خوض غمارها ، فإما نفعل أو ننسحب من الفعل الحضاري العالمي لنبقى على هامشه .

وانطلاقاً من ذلك أضحت الحاجة ماسة إلى تجديد المعرفة الإسلامية ، ولن يكون ذلك إلا بتجديد مناهج التفكير فيها ، والمدخل الطبيعي لكل ذلك لن يكون إلا عبر العملية التعليمية التي تتيح للناشئ فرصة التكوين الجديد ، وتتيح للمعلم فرصة إعادة النظر في أشكال وأساليب بناء المعرفة الإسلامية قبل الاهتمام بتلقينها في شكل معارف جاهزة ؛ لأن الغاية الكبرى من التعليم هي تطوير القدرات والمهارات التي تمكن المتعلم مستقبلاً من بناء ذاتي متجدد للمعرفة ، وقدراً كبيراً من الذكاء في الدفاع عنها وإقناع غيره بها ، وقد راكمت المدرسة الإسلامية على مر تاريخها و بمختلف علومها العقلية والنقلية تجارب رائدة في التربية على التفكير تحتاج إلى إبراز واستجلاء ، غايتها تكوين العالم القادر على التمييز والتصنيف والتحليل والتركيب والتعليق والمقارنة والترجيح وغير ذلك من المهارات المعرفية ، إلا أن مناهج علوم الشريعة في تعليمنا المعاصر حضرت فيها المعرفة ، وغابت فيها القدرة على بناء

المعرفة ، وحضر فيها التلقين والنقل عوض البناء المعرفي التفاعلي الذي يسهم فيه العالم والمتعلم مما حرم المتعلم من منهجية في التفكير تعينه على التكوين الذاتي المستمر ، وسنبسط ذلك عند حديثنا عن تجليات الأزمة في طرق ووسائل تدريس علوم الشريعة في مؤسساتنا التعليمية بالعالم العربي والإسلامي .

■ **ج- في العلاقة بين النص والتاريخ في الكتاب التعليمي :**

يجد المتعلم نفسه وهو يتعامل مع محتوى كتاب تعليمي في مادة من مواد علوم الشريعة يتصفح كتاباً غير عادي بكل المقاييس ، ولا يشبه باقي الكتب التعليمية الأخرى ، ذلك أنه يضم بين دفتيه نصوصاً قرآنية وحديثية ، وأقوالاً للفقهاء والعلماء وأحكاماً شرعية تتطلب الاستيعاب والتنفيذ ويضيق فيها هامش السؤال .

هذه الحمولة العلمية تتحول إلى حمولة نفسية لدى المتعلم تحد من قدرته على بناء جديد للمعرفة من خلال تفكيكها عن طريق أنشطة الفهم والتحليل ، وإعادة تركيبها وتطبيق واستثمار نتائج ذلك في وضعيات جديدة . مما يحرم المتعلم من تنمية مهارات النقد والتحليل والتي تشكل لب العملية التعليمية .

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا ، هل الحد من هامش السؤال والنقد والتحليل هو من خصائص المعرفة الإسلامية ؟ أم أنه من مظاهر أزمة التعامل مع هذه المعرفة حين يقع الخلط بين النص والتاريخ فيها فتدخل كل هذه الأجزاء في المقدس ، ويبنى ذلك بشكل سلبي في ذهن التلميذ مما يولد على المدى البعيد أزمة في تعامله مع المعرفة الإسلامية باعتبارها معرفة فوقية لا مجال فيها للتجديد والإبداع ؟

إن مناهج التفكير العقلي تجد أسسها النظرية ولا شك في مصادر الوحي ، ويكفي أن نتصفح آي القرآن الكريم لنقف على قوة السؤال في أعقد القضايا ، فقد سأل إبراهيم عليه السلام ربه قائلاً : أرني كيف تحيي الموتى ، وسأل موسى ربه أن يتجلى له ظاهراً إذ قال : ﴿رَبِّ أَرِنِي أَنْظُرْ إِلَيْكَ﴾ [الأعراف : ١٤٣/٧] ، وحاور الحق سبحانه كل الطوائف والملل والنحل في القرآن الكريم ، وكان صحابة رسول الله ﷺ يسألون عن كل القضايا التي تهم حياتهم بل ويراجعون النبي ﷺ في غير ما موقف ، ويطلبون منه أن يميز في تعاليمه بين الوحي والاجتهاد البشري التدبيري ، فلا يطبقون ما جاء به الوحي إلا بعد فهم عميق ، وكانوا يقولون كنا نحفظ آي القرآن خمساً خمساً فلا نتجاوزهن حتى نعلمهن ونعمل بما فيهن ، وكانوا يدلون بخبراتهم وتجاربهم في كل ما يتعلق بالتدبير

الاجتهادي ، وقد نزل رسول الله ﷺ في ذلك غير ما مرة عند آرائهم وغيَّر رأيه ، وكان فقهاء المسلمين يفرقون بين النص والاجتهاد فكانوا يقولون : (كل يؤخذ من كلامه ويرد إلا صاحب هذا القبر) في إشارة إلى قبر رسول الله ﷺ ، وأثرت عنهم أقوال من قبيل : (ما وافق كتاب الله وسنة رسوله فهو مذهبي وما خالفهما فاضربوا به عرض الحائط) ، و (رأيي صواب يحتمل الخطأ ورأي غيري خطأ يحتمل الصواب) .

إلا أن استحضار هذا النفس المنهجي في بناء محتويات الكتب التعليمية في علوم الشريعة يبدو ضعيفاً إلى حد يشعر معه المعلم بإضفاء طابع القدسية عليه بعامِّه ، فلا فرق بين نص من الوحي يفتح أمام القارئ هامشاً واسعاً للسؤال عن الفهم والتنزيل على الوقائع ، ونص من التاريخ يعكس اجتهادات السابقين في التعامل مع النص باستحضار عاملي الخطأ والصواب .

إننا نعتبر أن المعرفة الإسلامية بنيت بالسؤال وانفتحت على سائر الأسئلة وهي مجال لتنمية المهارات المختلفة تماماً كما تبني المعرفة وترسخ القيم في تكامل ثلاثي يشكل أضلاع مثلث المنظومة التربوية ، ولكن مؤلفي الكتب التعليمية في العلوم الشرعية وكذا المدرسين اهتموا بالمعرفة ولم يهتموا

بطـرق بنائها ، ويرجع ذلك في نظرنا إلى الانفصال في تكوين المشـتغلين بعلـوم الشـريعة بـين مجـال التخصـص المعـرفي ومجـال التخصـص التربـوي ، وخاصة في بناء المناهج وتأليف الكتـب المدرسـية وطـرق ووسـائل الـتدريس . بـل تعود بعض آثاره إلى نمـط الـتكوين الـذي مـر به هؤلاء ، والذي بُني على الـبعد المعـرفي في غـياب الـبعد المـنهجي داخـل المعـرفة الإسـلامية نفسـها . ممـا يتطلـب إعـادة النظر في مناهج تكوين مدرسـي علوم الشريعة . وجهداً كبيراً في تكوين مؤلفي الكتب التعليمـية ، وتنمـية مـتجددة لكفـاءات أطـر التدريس في كيفية الـتعامل مـع هـذه الكتـب داخل الفصل من خلال إبداع وتنفيذ الأنشـطة المخـتلفة التي تنمي المهارات إلى جانب بناء المعرفة وترسيخ القيم .

٣/ في بناء وتنفيذ المنهاج التربوي على المستوى التطبيقي

إذا كانـت علـوم الشـريعة منذ نشأتها قد أسهمت في إذكاء الحـس المـنهجي لدى المشتغلين بها من المعلمين والمتعلمين في عصـور الازدهـار العـلمي والمعـرفي للأمـة الإسلامية ، فما هـي الإشـكالات التطبيقـية الـتي أصـبحت تحد من دورها في

تشكيل العقل المسلم في العصر الحاضر سواء في بناء مناهجها التعليمية أو طرق ووسائل تدريسها أو أساليب تقويمها ، وما هي آثار ذلك في بناء المعرفة الإسلامية في واقعنا المعاصر ، وكيف يمكن أن تسهم علوم الشريعة من خلال نصوصها المنقولة ، ومناهجها المعقولة ، والتجربة المتراكمة في طرق تدريسها وحملها وروايتها ونقلها ، في إعادة تشكيل العقل المسلم فيصبح مجتهداً مبدعاً .

ذلك ما سنحاول الإجابة عنه بنظرة تحليلية مقارنة بين القديم والحديث في المدرسة الإسلامية من جهة ، ونظريات التعلم المعاصرة التي تشكل تجارب إنسانية لا تخلو من فائدة من جهة أخرى ، لنصل في نهاية المطاف إلى استنتاج خلاصات واقتراح حلول عملية لتطوير مناهج تدريس علوم الشريعة حتى تسهم في بناء المعرفة الإسلامية السليمة وتتجاوز مظاهر الخلل التي اعتورتها منذ ضمر التفكير الاجتهادي المجدد .

- **في تشخيص وضعية بناء المناهج التعليمية :**

عرف عن علمائنا في مجالس العلم اشتغالهم بسرد مروياتهم من حفظهم عن شيوخهم بالسند المتصل ، أو سرد كتاب من الكتب المعتمدة في الفن المدروس كالصحاح

والسنن وغيرها من مصنفات الحديث وأمهات كتب التفسير والفقه وأصوله ، والتعليق على ذلك بما فتح الله عليهم من بيان اللغة والمعاني ، وبسط الكلام عن أسباب النزول وأسباب الورود وبيان الناسخ من المنسوخ والحديث عن المشكل والمختلف ، والاستنباط الفقهي ، وحكاية الخلاف ومظانه ، والترجيح وطرقه ، وغير ذلك من ضروب العلم الشرعي ، يستوي في ذلك الصبي المميز والكهل والشيخ والحاضر والمسافر الحال بالبلد ، لأن أغلب مجالس العلم كانت تعقد في المساجد وبعيد الصلوات .

وعرف عن بعضهم عقد مجالس العلم للخاصة من المريدين وطلبة العلم الملازمين الذين يصرحون بدءاً بغايتهم من الدراسة على الشيخ كرواية أحاديث بعينها لا توجد عند غيره ، أو اجتهادات في دراية الحديث ، أو مذهبه في التفسير والفقه ينفرد بها عن غيره ، أو مدارسة كتاب في فن بعينه رواية ودراية أو ما إلى ذلك من ضروب المعرفة الشرعية .

والمطلع على مدونات طلب العلم وآداب العالم والمتعلم ، لا يكاد يجد تصنيفاً منهجياً للمادة العلمية بشكل يراعي القدرات النفسية والعقلية والجسمية للمتعلمين ، ولا يكاد يعثر على تصنيف لهؤلاء في مجالس العلم بحسب تلكم

القدرات ، كما لا يكاد يعثر على منهاج تعليمي للمادة الدراسية يراعي حاجة المتعلمين حسب فئاتهم العمرية .

ولما كان القصد من كل ذلك : أداء الروايات وتبليغ الاجتهادات الفقهية إلى الأمصار بنفس نمط التحمل ، فإن الغاية والمقصد كان يتحقق في الغالب لدى فئة محدودة مشتغلة برواية ودراية علوم الشريعة في كل مصر وقطر .

أما في عصرنا الحاضر ، فقد تغيرت أنماط التعلم إذ أصبحت علوم الشريعة تطلب لغير تلكم الغايات ، وفي غير تلك الأماكن التعليمية ومن طوائف عمرية مختلفة ، وأصبح لبناء مناهج التعليم قواعد ومبادئ ذات أبعاد متعددة نفسية وعقلية وفكرية واجتماعية ، تقتضي إعادة النظر في بناء المناهج التعليمية لعلوم الشريعة في كل المستويات الدراسية على أسس جديدة تستثمر التجارب الثرة في تراثنا التعليمي ، وتستلهم الجوانب الإيجابية في نظريات التعلم وبناء المناهج الدراسية الحديثة ، وتسعى إلى التجديد سواء في تحديد الأهداف العامة والمرحلية لتدريس كل مادة من مواد علوم الشريعة ، وفي كل مستوى من المستويات الدراسية ، وبناء المحتوى الدراسي ، وصياغة التوجيهات الخاصة بطرق ووسائل التدريس والتقويم .

وقد أدى القصور في البحث العلمي في بناء النظرية التربوية لتدريس علوم الشريعة كما أشرنا إلى ذلك من ذي قبل ، إلى بروز إشكالات علمية وتربوية ومنهجية تشكل تحديات متزايدة تحد بقدر كبير من تحقق غايات تدريس علوم الشريعة في المدرسة المعاصرة نحاول أن نشخصها في التالي :

- **إشكالات في تحديد الأهداف :**

من القواعد التربوية في صياغة الأهداف كونها واضحة العبارة ، ودقيقة الصياغة ومختصرة ، وقابلة للتقويم في مدة زمنية محددة ، ومتنوعة لتشمل مختلف جوانب التكوين المعرفية والمهارية والقيمية ، إلا أن الناظر في مناهج التعليم الجامعي في علوم الشريعة يجد أنها عارية تماماً من تحديد الأهداف (مخرجات التكوين) ، أو تحدد أهدافاً عامة شاملة غير قابلة للتحقق ولا للقياس في المدة الزمنية المحددة للتدريس ، أو تحدد أهدافاً جزئية لا تنسجم والمحتوى التعليمي للمادة ، ويتجلى ذلك من خلال الأمثلة التطبيقية الآتية :

مثال ١ :

أهداف تدريس علوم الشريعة في النظام الجامعي المغربي : ٢٠٠٣/٢٠٠٦

وحدة القرآن وعلومه :

- علوم القرآن ١ : التعريف بالقرآن وظاهرة الوحي ونزول القرآن منجماً والمكي والمدني ، وجمع القرآن وتدوينه وترتيب السور والآيات .
- علوم القرآن ٢ : تمكين الطالب من علوم القرآن ، المساعدة على فهم النصوص ، واستنباط الأحكام منها انطلاقاً من أسباب النزول والمحكم والمتشابه والناسخ والمنسوخ وبيان أنواع الإعجاز .
- نصوص قرآنية : اختيار نصوص من القرآن الكريم وتفسيرها .

وحدة الفقه الإسلامي :

- فقه العبادات : بيان أصول العبادات من طهارة وصلاة وزكاة وصيام وحج .
- فقه المعاملات : تمكين الطالب من الأحكام الشرعية المدنية من بيع وإجارة وقراض وديون وشركة وهبة ومقارنتها بالقانون المدني .

وحدة الحديث وعلومه :

- علوم الحديث ١ : تمكين الطالب من الإحاطة بالسنة وتدوينها وبيان أقسام الحديث ومناهج المحدثين في قبوله ورده .

- علوم الحديث ٢ : التعريف بمناهج المحدثين في الجرح والتعديل ، وقواعده وأشهر النقاد والمصنفات في هذا العلم .
- نصوص حديثية : اختيار نصوص من السنة النبوية وشرحها .

وحدة أصول الفقه والمنطق :

- أصول الفقه ١ : تمكين الطالب من معرفة الأحكام الشرعية :
- الحكم التكليفي ، الحكم الوضعي ، الحاكم ، المحكوم فيه ، المحكوم عليه ، وأدلة الأحكام .
- أصول الفقه ٢ : التعريف بمباحث علم الدلالة والاجتهاد والتقليد والتعارض والترجيح .
- المنطق : التعريف بعلم المنطق وجواز الاشتغال به وأنواع العلم الحديث والدلالة الوضعية وبيان الكل والكلية والجزء والجزئية ، والمعرفات والقضايا وأحكامها ، والحجة وأقسامها . . .

وحدة العقيدة والفكر الإسلامي :

- العقيدة : التعريف بأصول العقيدة الإسلامية ، وبأقسام التوحيد والألوهية والربوبية والأسماء والصفات

والنبوات ، والقضاء والقدر والملائكة والكتب واليوم الآخر .

- الفكر الإسلامي : تاريخ الفرق الإسلامية ومنهج النظر والتلقي ومجالات نقد التراث الإسلامي .
- الحركات الإصلاحية : التجديد والمجددون في عهد الخلفاء الراشدين وعهد الأمويين والعباسيين وحركات التجديد في المغرب والأندلس .

وحدة التاريخ والحضارة الإسلامية :

- السيرة النبوية : تقديم نظرة شاملة عن حياة الرسول ﷺ من الميلاد إلى الوفاة وتكوين الدولة الإسلامية .
- تاريخ الإسلام : تاريخ الدولتين الأموية والعباسية والعثمانية .
- الحضارة الإسلامية : مفهوم الحضارة وخصائصها وانعكاسها على الحياة الفكرية والاجتماعية[١]

(١) أهداف مسلك نموذجي في الدراسات الإسلامية بكليات الآداب والعلوم الإنسانية بالمغرب .

ملاحظات :

إن الناظر في طريقة صياغة الأهداف السالفة الذكر يلاحظ أنها :

- خلط بين وصف محتوى التكوين والأهداف المحددة للتخرج .
- طابعها الغالب معرفي في غياب الأهداف المهارية والقيمية التي تمكن الطالب من أدوات التعلم الذاتي المستمر بعد التخرج .
- غير قابلة للقياس لأنها لا تتضمن مؤشرات إجرائية للتقويم .
- بعضها يضم صياغة مركبة لأهداف كثيرة مما يعوق قياسها وتقويمهما .

مثال ٢ :

أهداف تدريس أهداف الدراسات العليا في تخصص الفقه وأصوله بقسم الشريعة بكلية الدراسات العربية الإسلامية بالإمارات[١] :

(١) قسم الشريعة بكلية الدراسات العربية الإسلامية بدولة الإمارات:
http ://www .islamic-college.co.ae/high%20stadied%20shareea.htm

- إعداد طلبة باحثين في علوم الفقه وأصوله قادرين على المقارنة والتحليل والاستنتاج .
- نقل الطالب من مرحلة تلقين المعلومات إلى مرحلة الاستقصاء والتحليل والاستنتاج والحوار والمناقشة .
- تعميق معرفة الدارس في الفقه وأصوله بتعميق معرفته بالقواعد الأصولية وكيفية الترجيح في المسائل الخلافية .
- إعداد جيل من الفقهاء وعلماء أصول الفقه على مستوى رفيع من التخصص قادر على قيادة المسيرة العلمية وتطويرها ، ومؤهل للاجتهاد اللازم للتصدي لمستجدات العصر ومشكلاته .

ملاحظات :

- يلاحظ خلط بين الهدف ومنهجية التدريس في العنصر الأول والثاني .
- اقتصر الهدف الثاني على ما هو معرفي في حين تعتبر القدرات الوظيفية هنا مهمة جداً لكي ينقل المتعلم المعرفة النظرية إلى ما هو عملي تطبيقي (القدرة على توظيف القواعد الأصولية في الترجيح بين الآراء في قضايا علمية اجتهادية) .

- الهدف الرابع هدف عام غير قابل للتحقق في الدراسات العليا لأنه هدف استراتيجي ينبغي أن تتظافر فيه جهود مؤسسات علمية وأكاديمية لتخريج منتوج بالمواصفات المذكورة ، وبالتالي فالهدف كما تمت صياغته غير واقعي ولا قابل للقياس والتقويم عند نهاية المرحلة الدراسية التي تؤهل لبداية تحضير الدكتوراه .
- بالنظر إلى محتوى البرنامج الدراسي في موقع القسم على شبكة الإنترنت نجد فرقاً شاسعاً بين الأهداف والمحتوى ، وهذا من أوجه الخلل الكبرى في بناء المناهج التعليمية[١] .

استنتاج :

يوجد خلل كبير في صياغة الأهداف ناتج بالأساس عن عدم الاطلاع على طرائق صياغة الأهداف في المناهج الدراسية ، ومن شأن ذلك أن يحدث قطيعة بين الأهداف والمحتوى ، مما يدل على أن هذه الأهداف صيغت من أجل غايات تنظيمية شكلية يفرضها الجذاذة الوصفية لمسلك التكوين بصفة عامة وبناء معطيات الوحدة بشكل خاص ، كل

---

(١) http ://www .islamic-ollege .co .ae/high%20stadied%20shareea .htm

ذلك سيؤدي بالضرورة إلى صعوبة قياس مدى تحقق هذه الأهداف في نهاية التكوين ، وبالتالي صعوبات إجرائية في التقويم مما يعمق الانفصال بين مدخلات التكوين ومخرجاته .

- **إشكالات في بناء المحتوى التعليمي :**

معلوم أن المفاهيم تبنى في ذهن المتعلم بالتدريج من المفاهيم المادية إلى المفاهيم المجردة ، فسهل على المتعلم مثلاً أن يتعرف مفهوم الوضوء باعتباره ممارسة سلوكية مادية تتم بالماء الطاهر ، أو التيمم باعتباره ممارسة سلوكية تتم بصعيد طيب ، أو مفهوم الصدقة في مستواها البسيط باعتبارها ممارسة سلوكية تتم بشيء مادي هو في الغالب نقود أو طعام ، كما أنها مفاهيم ليست مركبة تحتاج إلى منظومة علائقية من المفاهيم التي لا تفهم إلا باستيعابها كلها ، كالحد في العقوبات أو النصاب في الزكاة أو جبر ركن من أركان الحج ، أو ربا النسيئة في الأموال ، أو القضاء والقدر في العقائد أو غيرها .

ومن استوعب طبيعة المفاهيم الإسلامية ورصد عن قرب القدرات المعرفية والإدراكية للمتعلمين لا يمكنه إلا أن يبدأ بالمفاهيم المادية ، تلوها المفاهيم المجردة غير المركبة كالصدق والكرم والرحمة ، تلوها بعد ذلك المفاهيم المجردة

المركبة في مراحل متقدمة من الإدراك والتفاعل العقلي والوجداني لدى المتعلم .

لكن نظرة إلى مقررات علوم الشريعة في مناهجنا التعليمية تعكس عمق الأزمة في اختيار المفاهيم المدرسة والتي تشكل صلب عملية بناء المناهج .

وهكذا تجد على سبيل المثال لدى تلاميذ التعليم الابتدائي اختيار نصوص قرآنية وحديثية متضمنة لمفاهيم عميقة في العقيدة كالكفر والإيمان والمصير ، وتفاصيل إخراج الزكاة ، وحد تارك الصلاة ، وما ينجبر بدم وما لا ينجبر من أعمال الحج .

والحالة هذه أن المتعلم في هذه المرحلة ينبغي أن يقتصر في العقيدة على تعلم قيمة حب الله الخالق المنعم الرحيم ، وأن الزكاة ركن من أركان الإسلام ، الحكمة منها العناية بالفقراء والمساكين ، والترغيب في أداء الصلاة شكراً لله تعالى على نعمه ، ثم يتطور المفهوم بعد ذلك بالتدريج إلى المرحلة الجامعية ، وهكذا فالمفاهيم تبنى بالتدريج الذي يحول المفهوم من مادة علمية إلى مادة تعليمية ويختار لكل مستوى من مستويات المفهوم ما يلائمه ويعززه من نصوص

قرآنية وحديثية وفقهية[١] . كما أن بناء المفاهيم يقتضي على مستوى تحديد مواد المنهاج التعليمي أن تبدأ بالعلوم التطبيقية كالفقه مثلاً قبل العلوم المنهجية كأصول الفقه ؛ لأن استيعاب المنهج أقوى من استيعاب المعرفة .

■ **إشكالات في تنظيم المعارف :**

لا تكاد تنتظم الدروس المقررة في المنهاج الدراسي لعلوم الشريعة في نسق منهجي متدرج لتشكل في المدى البعيد نسقاً معرفياً منظماً في ذهن المتعلم ، يفهم من خلاله مثلاً أن الرسول ﷺ نظم علاقة الإنسان بنفسه من خلال سلوكات وأقوال وأفعال ، كما نظم علاقته بخالقه كذلك ، ونظم علاقته بمحيطه ومجتمعه بالأسلوب نفسه ، أو أن الإسلام نظام حياة في العقيدة والعبادات والعاملات ، أو أن الإسلام نظم علاقات الناس في مجالات العقيدة والعبادات ، ومجال الأسرة والمجتمع ، ومجال الإعلام والتواصل ، ومجال الصحة والبيئة ، ومجال الحقوق ، ومجال الفن والإبداع والجمال ، ومجال

---

(١) انظر تفصيل ذلك في كتاب : المنظور البنائي للتعلم وتطبيقاته في بناء مناهج التربية الإسلامية وطرق تدريسها للدكاترة : خالد الصمدي – محمد الراضي – السعيد الزاهري ، قيد الطبع بالتعاون بين منظمة الإيسيسكو والمركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية الإسلامية .

الاقتصـاد والمـال ، وفي كـل مجال من هذه المجالات نصوص قرآنية وحديثية وأحكام فقهية منظمة ومتكاملة .

بـل الحاصـل أن عـناوين المواضـيع في المـناهج الدراسية لعلـوم الشـريعة لا يـنظمها نـاظم سـوى التبويـب الذي ارتضاه الفقيه أو المحدث في تأليف كتابه ، ولم يبذل المدرسون جهوداً إضـافية لإعـادة تصـنيف هـذه المـادة العلمـية في نسق تعليمي جديـد يسـهل مأموريـة المتعـلمين في ربـط المعـرفة الشـرعية بقضايا واقعهم المعاصر .

وهكـذا نلاحـظ أن الـدروس لا تنـتظم ضـمن نسـق مـن الوحـدات والمكونـات الـتي تسـهل على المتعلم ربط المفاهيم ببعضـها ، في سـياقات منهجـية منسـجمة داخلـياً ضـمن وحدة معيـنة ، ومـتكاملة خارجـياً مـع المنهاج الدراسي ككل ، وهذا يفقـد عـلى المـدى البعـيد القـدرة عـلى الـتفكير المنهجي لدى المتعلم . .

■ **إشكالات في التنسيق بين مختلف المراحل التعليمية :**

معلـوم أن مخـرجات مـرحلة تعليمـية تشـكل مدخـلات لـلمرحلة المواليـة ، وهي لبنة في سياق تحقيق الأهداف العامة والنهائـية مـن تدريـس المـادة ، وهـذا يقتضـي بـناء مـتدرجاً وتصاعدياً لمحتويات المنهاج التعليمي في أي مادة دراسية .

وإذا كانت المناهج التعليمية لعلوم الشريعة تفتقد النسقية في المعارف داخل المستوى الدراسي الواحد ، فإن تجليات ذلك نجدها بحدة في النظر إلى محتويات المادة عبر المستويات والمراحل التعليمية المختلفة ، ولا يخفى ما لذلك من آثار سلبية في البناء المعرفي والمنهجي لدى المتعلم .

وإذا كان بناء مناهج التعليم في التعليم ما قبل الجامعي متحكماً فيها بإجمال مما يفرز بناء منهجياً منضبطاً لقواعد بناء المناهج التعليمية ، فإن الإشكال الأكبر تعيشه المناهج الدراسية في التعليم الجامعي إذ يغيب التنسيق بين مدرسي المادة نفسها في مختلف السنوات الدراسية ، تحت ذريعة حرية المدرس في تحديد محتوى المنهاج الدراسي باعتباره مدرساً في مؤسسة علمية أكاديمية تتحرر من القيود التربوية الصارمة التي تخضع لها مناهج التعليم ما قبل الجامعي ، فباطلاعك على المناهج الدراسية لبعض الجامعات الإسلامية العريقة كجامعة القرويين والزيتونة والأزهر وبعض الجامعات المعاصرة كجامعة أم القرى بمكة أو جامعة محمد الخامس بالرباط مثلاً تجد تبايناً واضحاً في بناء مناهج مواد العلوم الشرعية ، فتجد المقرر الدراسي يضم مباحث لا يجمعها جامع منهجي ، ولذلك لا تعجب إن وجدت في السنة الأولى دراسة لمباحث في علم الجرح والتعديل ، ودون أن يستوفي

المتعلم من هذا العلم مباحثه وأبوابه ، ينتقل في السنة الثانية لدراسة فقه أحاديث الأحكام قبل أن يستكمل عدته المعرفية من علوم الدراية كالناسخ والمنسوخ والمشكل والمختلف والمؤتلف والغريب والمحكم والمتشابه وأسباب ورود الحديث ، والتي قد تفاجئ بإدراجها في السنة الثالثة مثلاً ، وقد يرخي تخصص المدرس أو الكتب والدراسات التي ألفها ونشرها بظلاله على محتوى المنهاج الدراسي .

والحال أن مدرسي أي علم من علوم الشريعة في مختلف مراحل التعليم ينبغي أن يكوّنوا مجلساً تعليمياً خاصاً بالمادة ينسقون داخلة محتويات المنهاج الدراسي في كل سنة دراسية ، ويضعون خطط واستراتيجيات التدريس ، ويتعاونون في إبداع طرق ووسائل التدريس والتقويم ؛ لأن المادة واحدة والفئة المستهدفة واحدة ، ومخرجات المادة ينبغي أن تكون موحدة ومتفقاً عليها ، يسعى الجميع في تكامل تام إلى تحقيقها ، فإذا غاب مثل هذا التنسيق ، فإن المجهودات المبذولة تتضخم والنتائج تتضاءل .

- **ضعف التنسيق والترابط بين المواد المماثلة داخل المنهاج التعليمي العام**

لا يخفى على كل متخصص في علوم الشريعة ما بين

المواد الدراسية من تكامل وتناغم ، بل إن فهم النص الشرعي لا يمكن أن يتم إلا عبر النظر إليه من زوايا مختلفة يتداخل فيها القرآن بالحديث والفقه وأصوله واللغة وتاريخ التشريع ، وعليه فلا يمكن أن توضع مناهج هذه المواد في شكل جزر معزولة ، لأن من شأن ذلك أن يضيع على الطالب فرصة إدراك الروابط العلمية الجامعة بين العلوم الشرعية معرفياً ومنهجياً ، وإذا تعذر ذلك فكيف بعلاقة المواد الشرعية مع محيطها من العلوم الإنسانية ، بل وحتى العلوم البحتة .

فمناهج الحديث في التعليم ما قبل الجامعي تستهدف إعطاء المتعلم صورة عن تعاليم القرآن الكريم والسنة الشريفة ، معززة بأمثلة من السيرة النبوية ، ومن المفيد تربوياً ربطها بتفسير السور القرآنية ، لكي يفهم التلميذ أن السنة بيان للقرآن الكريم ، وليتم استذكار محتويات الدرس القرآني بالدرس الذي يتناول السنة والسيرة .

أما في التعليم الجامعي فإن التوازي والتكامل ينبغي أن يحكم المناهج الدراسية لعلوم الشريعة ، فتدريس فقه أحاديث الأحكام مثلاً ينبغي أن يوازي فقه آيات الأحكام في التفسير ، والقواعد الأصولية واللغوية وقواعد الاستنباط في علم أصول الفقه ، والفقه المقارن في مادة الفقه الإسلامي ، ومدارس

الحديث والتفسير والمذاهب الفقهية في تاريخ التشريع الإسلامي ، وعلوم الدراية في مادة علوم الحديث ، وهكذا تتشكل لدى المتعلم رؤية تكاملية عن العلوم الشرعية باعتبارها أدوات لفهم الوحي .

أما ما سوى ذلك فهو شحن للمعارف من دون ضوابط تربوية ولا معرفية ولا منهجية ، وقد أدركنا أن الفصل بين العلوم الإسلامية من أسباب توقف الاجتهاد حين اشتغل المحدث بمروياته ، وأفتى الفقيه بالتقليد ، وعجز عالم أصول الفقه عن تجديد قواعده ، وليس من سبيل لكسر هذا الجمود إلا بإعادة البناء المنهجي للعقل المسلم ومدخل ذلك البناء السليم للمناهج الدراسية في علوم الشريعة .

- **إشكالات في طرق ووسائل التدريس :**

ويتجلى ذلك في التركيز على الجانب المعرفي وضعف الاهتمام بتكوين المهارات ، إذ يعتبر طغيان اللفظية من بين الإشكالات الكبرى التي تعاني منها طرق تدريس علوم الشريعة في مختلف مراحل التعليم ، ونعني باللفظية الاعتماد المفرط على أسلوب الإلقاء والمحاضرة دون أن يحاول المدرس الإبداع والابتكار في الطرق الحديثة التي تحفز على

المشاركة في العملية التعليمية ، حيث يسهم كل أطراف العملية التعليمية في التحضير والإنجاز والتقويم .

والناظر حتى في الأدبيات المؤطرة لطرق تدريس علوم الشريعة ، لا يجدها تخلو من الإشارة إلى نمط واحد ترتكز خطواته على قراءة النص ، وشرح مفاهيمه الرئيسية ، ثم استخراج مضمونه وتحليل عناصره ، ثم تقويم الفهم والحفظ بالاستظهار والأسئلة الشفوية المباشرة .

ومعلوم أن مثل هذه الطريقة لا يمكن أن تخلق الدافعية للتعلم ،كما أنها لا تنمي مهارات وقدرات لدى المتعلم تمكنه من استثمار النص الشرعي المدروس في مواقف تعليمية خارج بيئة الفصل الدراسي ، ولا يستطيع نقل آثار هذا التعلم إلى سلوكه .

ويظهر هذا الإشكال في التعليم الجامعي بشكل أكثر خطورة يقول الدكتور سري زيد الكيلاني (لا ينبغي أن تكتفي الجامعة في برامجها ومناهجها بمجرد التلقين للمعلومات والمعارف للطلبة ، بل لا بد أن تتناول تغيير شخصياتهم وطرق تفكيرهم وذلك عن طريق تنمية الاتجاه العلمي أو الأسلوب العلمي في التفكير لدى هؤلاء الطلبة ، غير أن الناظر إلى طرق التدريس التي تتبع في المعاهد والجامعات في البلاد

الإسلامية سيرى أنها لا تؤدي إلى (تكوين) باحثين ، ذلك لأنها لا تعود الطلاب على البحث ولا تنمي لديهم الثقة بأنفسهم وروح الإقدام والمغامرة والابتكار ، وأن الذي نشعر به أن أكثر أبنائنا يكرهون البحث ويسأمون من المطالعة ويشعرون بثقل الدرس على أنفسهم ، ثم إن هذه الطرق المتبعة في التدريس من ناحية أخرى لا تنشئ روح التعاون بين الطلاب لأنهم يعتادون فيها القيام بأعمالهم فرادى . . .)[١] .

ولئن كان كثير من المدرسين يرجعون الأمر إلى غياب الإمكانات والوسائل وكثرة عدد الطلبة مما لا يسمح بإدماج طرق التدريس المعتمدة على الأنشطة التعليمية ، فإننا من غير أن ننفي تلكم المؤثرات نرى أنها تحتل المراتب المتأخرة في سلم المبررات ، ويحضر في المقدمة قدرات واستعدادات المدرس وكفاءته التربوية بالإضافة إلى ضعف التكوين المستمر للمدرسين في طرق التدريس الحديثة ، ومن جهة أخرى ضعف البحث التربوي في طرق ووسائل تدريس العلوم الشرعية مقارنة مع مواد أخرى .

---

(١) سري زيد الكيلاني : طرق تدريس علوم الشريعة في التعليم الجامعي وضرورة تطويرها ، بحث منشور ضمن أعمال مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات ص ٢٢٨ ، منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي ١٩٩٥

■ إشكالات في اختيار النصوص المعينة على فهم موضوع الدرس

من الصعوبات التي تواجه مؤلفي الكتب المدرسية في مواد العلوم الشرعية صعوبة اختيار النص الشرعي المناسب لموضوع الدرس ، وتنتج عن هذا صعوبات علمية ومنهجية جمة للمدرس وللطلاب على حد سواء ، وقد تخلف في أذهانهم إشكالات معرفية ومنهجية يصعب تجاوزها وتصحيحها .

ومعلوم أن معايير اختيار النصوص الشرعية موضوع المدارسة تتحدد في ما يلي :

- صحة نقل النص وتوثيقه من مصادره
- تغطيته لجوانب موضوع الدرس بصفة مباشرة
- اشتماله على مفاهيم ملائمة للقدرات الإدراكية للمتعلمين
- وضوح أسلوبه وسهولة عباراته
- توافره على سبب نزول أو سبب ورود معين على فهم ظروفه وملابساته
- الارتباط بين الحكم الشرعي والدليل المناسب من نصوص قرآنية أو حديثية شارحة ومبينة .

غير أنَّ مثل هذه المعايير تحتاج من مؤلفي الكتب المدرسية وواضعي المناهج التعليمية إلى بذل مجهودات كبيرة لانتقاء النصوص التي تتوافر فيها هذه المواصفات وهو ما لا يتيسر في الغالب، فيكتفى باختيار أول آية أو حديث تقع عليه العين له علاقة بموضوع الدرس ولو كانت هذه العلاقة ضعيفة ، مما يخلق صعوبات لدى المدرس في التحليل والربط بالواقع واستخراج الأحكام الشرعية والفوائد العملية ، فيصبح النص الشرعي في هذه الحالة عاملاً معرقلاً للعملية التعليمية عوض أن يسهم في تذليل صعابها وتسهيل بنائها .

- **إشكالات في استثمار الوسائل التعليمية**

رغم التطور الكبير الذي عرفته الوسائل التعليمية في مختلف المواد الدراسية ، فإن استثمارها في تدريس العلوم الشرعية عموماً يبقى دون المأمول ، سواء تعلق الأمر بالوسائل السمعية والسمعية البصرية أو المعلومات ، وتعود أسباب ذلك إلى النظرة التقليدية لبعض المدرسين لمثل هذه الوسائل باعتبارها تخرج الدرس الشرعي عن سمة الوقار التي تطبع أجواءه ، كما تعود من ناحية أخرى إلى غياب تصور واضح لكيفية استثمار مثل هذه الوسائل في الدرس الشرعي ، وقد يعود في أوقات أخرى إلى ضعف تكوين المدرسين سواء في

الجانب التقني للتعامل مع هذه الوسائل أو من الناحية التربوية في طرائق إعدادها وتوظيفها في التدريس .

ومثل هذه الصعوبات لا يمكن أن يذللها إلا البحث التربوي في كيفية إبداع وإنتاج وتوظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تدريس علوم الشريعة عموماً ، وتنظيم دورات تدريبية للمدرسين في هذا المجال .

والخلاصة أن هذه الإشكالات الكبرى تحتاج إلى مقاربات متعددة ومتكاملة علمية وتربوية وتقنية ، تعتمد الدراسة الميدانية لتشخيص صعوبات التعلم في هذا المجال ، واقتراح الحلول المناسبة باستثمار تراثنا التربوي الزاخر بالتجارب العملية ، والاستفادة من النظريات التربوية المعاصرة في صياغة نظرية تربوية معاصرة لتدريس علوم الشريعة .

وسنحاول أن نضع بين يدي الباحثين والمهتمين بعض الأفكار التي يمكن أن تسهم في تذليل بعض الصعاب المعرفية والمنهجية في تدريس علوم الشريعة في المدرسة المعاصرة ، وترفع من جودة التكوين في هذا التخصص العلمي الهام في مختلف مراحل التعليم ، وتفتح آفاقاً للبحث التربوي النظري والميداني . لنسهم في التخفيف من حدة الأزمة التي يعاني منها هذا النوع من التعليم .

٢/ نحو بناء رؤية جديدة لتطوير مناهج تدريس علوم الشريعة في الجامعات من الأهداف إلى التقويم

تحديد الأهداف العامة :

تتوزع مناهج تدريس علوم شريعة كمواد تعليمية على جميع المستويات الدراسية من التعليم الابتدائي إلى العالي في أغلب الدول الإسلامية وحتى في التخصصات الأكاديمية في الجامعات الغربية ، وتتفرد مناهج المادة في كل مستوى بخصائص ومميزات منهجية ومعرفية .

ومعلوم أن كل منهاج تعليمي يتوخى الوصول إلى أهداف محددة مرحلية أو نهائية ، كما ينتظم المحتوى التعليمي للمنهاج في شكل مفردات وعناوين موزعة على مختلف

المستويات الدراسية ، مع توجيهات عامة في طرق تنفيذ المنهاج التعليمي ، والمطلوب أن تكون الأهداف محددة بدقة ليسهل تقويمها ، ومتنوعة لتشمل كل جوانب التعلم وتلبي حاجات المتعلم من المعارف والمهارات ،كما أن المفاهيم ينبغي أن تبنى في ذهن المتعلم بالتدريج من البسيط إلى المركب حسب تطور قدراته العقلية والإدراكية والنفسية .

وقد أصبحت لعلوم الشريعة في العشرين سنة الأخيرة أدبيات تربوية خاصة تمتح من التراث ، وتحاول أن تستجيب لحاجيات التعليم المعاصر ، فإلى أي حد استطاعت أن تستجيب لتلكم المعايير في تحديد الأهداف وبناء المحتوى الدراسي .

نود في بداية الجواب عن هذا السؤال أن نذكر بأن مواد علوم الشريعة تدرس بأنماط ثلاثة في التعليم النظامي :

فهي مواد مستقلة بذاتها في التعليم الشرعي ، أو الأهلي ، أو الأصيل ، وهي تسميات لمسمى واحد ، أوهي جزء من منهاج مادة التربية الإسلامية في التعليم العام ، أوهي مواد متعددة في التعليم العالي تشمل وحدات مثل مادة القرآن الكريم وعلومه وتشمل وحدات (القراءات/ التفسير/ أصول التفسير/ علوم القرآن بمختلف فروعها . .) ، مادة الحديث

الشريف تشمل وحدات (علم مصطلح الحديث وعلم الجرح والتعديل، وتاريخ تدوين الحديث، وفقه الحديث وغيرها من التفريعات التي تصبح بعد ذلك تخصصات في البحث والتكوين/ مادة الفقه وأصوله) وتشمل وحدات (تاريخ التشريع/ الفقه الإسلامي بفروعه/ الفقه المقارن/ أصول الفقه/ مقاصد الشريعة الإسلامية . .) .

ومعلوم أن منهاجاً دراسياً بهذا التنوع والتسلسل من الابتدائي إلى العالي ينبغي أن يصوغه خبراء مختصون في بناء المناهج التعليمية، ومختصون في علوم الشريعة يراعون فيه الترابط بين مناهج مختلف المراحل الدراسية، يحددون مخرجات كل مرحلة ومدخلات المرحلة الموالية، كما يحددون الغايات الكبرى للمنهاج التعليمي عند نهاية المرحلة الجامعية، وينبغي أن تكون هذه الأهداف واضحة ودقيقة وقابلة للتقويم والتتبع، وبناء على تلكم الأهداف يحدد المحتوى التعليمي لكل مستوى من المستويات الدراسية بتدرج ويصاغ له من الأنشطة التعليمية والوسائل ما يناسب ويلائم .[١]

---

(١) انظر أسس بناء المناهج الدراسية في كتاب : الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية للدكتور محمد أحمد شوق ط دار الفكر العربي القاهرة ١٩٩٨

تحديد الأهداف التعليمية لمادة القرآن الكريم حسب المراحل التعليمية : (انموذج تطبيقي)

وإسهاماً في بلورة مثل هذا التصور عملياً نشتغل على نموذج تطبيقي متلق بتدريس القرآن الكريم . وهذا النموذج يمكن أن يقاس عليه غيره منهجياً في تدريس علوم الشريعة .

نعتقد أن الغاية من تدريس القرآن الكريم وعلومه حسب المراحل التعليمية يتحدد في التالي :

في مرحلة التعليم الابتدائي :

- حفظ قصار السور وإتقانها تلاوة وكتابة
- التعرف على قواعد الكتابة والتلاوة السليمة لآي القرآن الكريم المحفوظة
- استخلاص الآداب والأخلاق العامة التي تشتمل عليها سور القرآن المحفوظة وتمثلها في السلوك الفردي والاجتماعي

في مرحلة التعليم الإعدادي :

- حفظ سور ذات وحدة موضوعية وتشمل مواضع الأخلاق والآداب الاجتماعية
- تعميق قواعد الكتابة والقراءة لآي القرآن الكريم

- بناء وتصحيح المفاهيم وصياغة التصورات والمواقف الاجتماعية انطلاقاً من توجيهات القرآن الكريم

في مرحلة التعليم الثانوي :

- التعرف على أهم مباحث علوم القرآن
- استثمار هذه العلوم في فهم نصوص القرآن الكريم
- الاستفادة من الجانب المنهجي للقرآن الكريم في بناء التصورات والمواقف الفكرية وبناء القيم والمبادئ

في مرحلة التعليم العالي :

- التوسع في علوم القرآن تلاوة وفهماً وتنزيلاً
- التمكن من أدوات الفهم والتحليل والاستنباط الفقهي والتشريعي من القرآن الكريم
- تعميق الجانب المنهجي في التعامل مع القرآن الكريم

معايير تحديد وبناء المحتوى الدراسي

وكل هدف من هذه الأهداف يتحكم في تحديد مواصفات المادة المعرفية المناسبة له ، إذ يتم التركيز في مرحلة التعليم الابتدائي على النصوص القرآنية ذات الصبغة الحكائية والقصصية ، والنصوص الغنية بضرب الأمثال والمشتملة على الحكم والعبر لاستخلاص الآداب والأخلاق الفاضلة وترسيخ الرغبة غي تمثلها .

كما يتم التركيز في التعليم الإعدادي على النصوص القرآنية الغنية بتصحيح المفاهيم الخاطئة أو التصرفات الفردية والجماعية ، وكذا النصوص الغنية بالتوجيهات التي تحفز على اتخاذ مواقف وقرارات وبناء قناعات وخاصة النصوص المرتبطة بأسباب النزول ، وبما أن محيط التعامل يتسع بالنسبة إلى التلميذ فينبغي أن يتم التركيز على ما يرتبط باهتماماته وانشغالاته وأسئلته في هذه المرحلة كالعلاقة مع الوالدين والأصدقاء والمحيط الاجتماعي والأسري .

وإذا ما انتقلنا إلى مرحلة التعليم الثانوي فينبغي التركيز بالإضافة إلى ترسيخ المعارف السابقة ، على قراءة قضايا الواقع المعاصر في ضوء القرآن الكريم ، لأن معارف التلميذ في هذه المرحلة تعرف تنوعا في المصادر فكان لا بد أن تبنى قناعاته المعرفية على هدي الإسلام بأسلوب عقلي منطقي يستند إلى قراءة جذابة ومشوقة في القرآن الكريم والحديث الشريف والسيرة النبوية العطرة ، فيفهم أن الله تعالى بواسطة الرسول الأكرم وجه الناس إلى قيم وأحكام رفيعة في حقوق الإنسان ، والبيئة والوقاية والصحة ، والتواصل والإعلام ، والاقتصاد ، والفن والجمال ، وغيرها من القضايا التي يعتقد الكثيرون أن بينها وبين الإسلام قطيعة ونفور .

يعـزز كـل ذلـك بالآليات المنهجـية للـتعامل مـع القرآن الكـريم تـلاوة وفهمـاً وتـنزيلاً ، كفهم القرآن في ضوء السنة ، وجمـع الآي الـواردة في الموضـوع الواحـد ، واسـتثمار أسباب الـنزول ، ومعـرفة الناسخ والمنسوخ وقواعد فهم الاصطلاحات القرآنية ، وغيرها من أدوات الفهم والدراية .

ولا يخفـى على رجل التربية أن هذه المرحلة حاسمة جداً في بـناء مـناهج الـتفكير ، ومعلوم أن المنهج الإسلامي القرآني والحديـثي يعتـبر مـن أرقـى المـناهج في بـناء المعرفة ، لذلك يـنبغي إبـراز الأبعاد المعرفية وتنمية الكفايات المنهجية بشكل مـتوازن في هـذه المرحلة بالذات انطلاقاً من مناهج العلماء في التعامل مع القرآن الكريم والسنة النبوية .

أمـا في مـرحلة التعلـيم العـالي فبالإضـافة إلى تعمـيق المعـارف والمهـارات السـابقة يـتم توسـيع مـدارك المتعـلم في علـوم القـرآن المختلفة فهماً وتنزيلاً ، كما يتدرب على البحث في المصـادر المتخصصـة في هـذا الفـن ، والـربط بين مختلف المعـارف الإسـلامية في فهـم القرآن الكريم بدأ بالقرآن الكريم نفسـه والسـنة والسـيرة النـبوية وعـلم أصـول الفقـه ومقاصـد الشـريعة الإسـلامية ، والمقارنـة والتحلـيل بـين أقـوال الشـراح والمفسـرين ، والاطـلاع عـلى توجهات المدارس المختلفة في

التعامل مع القرآن الكريم (لغوية/ كلامية/ علمية/ فقهية/ أثرية . .) ، كما يتدرب على أدوات الاستنباط الفقهي من آيات الأحكام ، واستثمار المعارف اللغوية والعلمية والاجتماعية والنفسية في فهم القرآن الكريم ، ومعرفة طرق الاستدلال بالنص القرآني في المواضيع المختلفة ، كما يتدرب على أساليب وطرق البحث العلمي في الدراسات القرآنية .

وهكذا تتكامل محتويات المناهج الدراسية لمختلف المراحل الدراسية لتشكل سلسلة متواصلة الحلقات تستهدف في نهاية المطاف تكوين العالم المتخصص في الدراسات القرآنية القادر على استئناف التكوين الذاتي عن طريق البحث وصولاً إلى القدرة التجديد في قراءة القرآن الكريم وعلومه .

- **في تطوير طرق التدريس والتقويم :**

لتدريس القرآن الكريم وعلومه وأدبياته وطرقه في تراثنا الإسلامي دونت في كتب آداب الرحلة في طلب العلم ، وفي هذه الكتب قواعد دقيقة تخرج عن الإطار التربوي المتعلق بأخلاق وآداب التعلم والتعليم ، إلى التقعيد العلمي الذي يؤثر في منهجية الفهم والتنزيل ، ولذلك كانت طرق تدريس القرآن الكريم وعلومه متجاوزة لنشاط تربوي الغاية منه الحفظ

والفهم والشرح والتحليل والدعم والتقويم ، لتصبح قواعد لا يستغنى عنها في القرآن الكريم وكيفية التعامل معه .

والناظر في طرق التدريس الحديثة ، يجدها تركز على صور خلق حوافز التعلم لدى المتعلم ، وتنويع أنشطة التعلم ، والبناء المرحلي لخطوات الدرس من التمهيد إلى التقويم ، واستثمار الوسائل التعليمية ، والتنمية المتدرجة لمهارات وقدرات الطلبة المتنوعة .

فكيف يمكننا إذن أن نجمع بين قواعد وآداب الأولين والنظريات التربوية المعاصرة من أجل بناء نسق متجدد في طرق تدريس القرآن الكريم وعلومه ؟

إن الإجابة عن هذا السؤال يقتضي تفريعه إلى أسئلة جزئية قد يشكل البحث فيها مواضيع مستقلة في البحث التربوي ، كما أن الحديث عن طريقة واحدة في تدريس القرآن الكريم وعلومه لا يستقيم نظراً لتعدد التجارب والخبرات وتنوع زوايا النظر لدى كل مدرس ، إلا أن ذلك لا يمنعنا من وضع المعالم والأسس الضرورية التي لا تكاد تخلو منها أية طريقة ، نحاول من خلالها المزاوجة بين القواعد العلمية القرآن الكريم والاجتهادات المعاصرة في طرق التدريس وأهم هذه الأسس :

■ **الحرص على خلق الدافعية نحو التعلم في مدخل الدرس :**

أولت النظريات التربوية الحديثة اهتماماً كبيراً بخلق الدافعية نحو التعلم لدى الطلاب قبل بداية الدرس(١) ، وذلك من خلال تمهيد مشوق قد يكون في شكل حكاية أو قصة أو صورة أو رسم أو إحصاءات أو غيرها من أساليب التشويق والإثارة ، غاية ذلك دفع المتعلم إلى أن ينخرط بكل قواه العقلية والنفسية والإدراكية في البحث عن حل للإشكال المثار بذكاء من طرف المدرس .

وإن المتأمل في كثير من أحاديث رسول الله ﷺ - كأول مدرس للقرآن الكريم - يجد أنها تشتمل على مواقف وأحداث وأقوال وأحياناً حركات تثير في ذهن الحاضرين سؤالات ملحة ، وشوقاً إلى معرفة الجواب ، والناظر في كتب أسباب ورود الحديث يجد مواقف نبوية تربوية رائعة تدفع الناس إلى التعلم ومن ذلك :

---

(١) انظر كتاب الدكتور محمد محمود الحيلة : التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، ط١- دار المسيرة عمان ١٩٩٩

- السؤال المثير كالسؤال عن المفلس[١] ، وعن الشجرة التي لا يسقط ورقها[٢] ، وعن حق الله على عباده[٣] ، وغير ذلك .
- استثمار المواقف والأحداث : فقد كان رسول الله ﷺ لا يؤخر البيان عن وقت الحاجة ، ومنه ما رواه ابن عباس رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ سمع رجلاً يقول : لبيك عن شبرمة ، قال : « من شبرمة ؟» ، قال : أخ لي أو قريب لي ، قال : « أحججت عن

(١) الإشارة إلى الحديث الذي رواه الترمذي في سننه في باب ما جاء في شأن الحساب والقصاص ، وقال حديث حسن صحيح ، عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال : « أتدرون من المفلس ؟» قالوا : المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع... .) الحديث .

(٢) الإشارة إلى الحديث الذي رواه البخاري في صحيحه باب ما لا يستحيا من الحق للتفقه في الدين ، من حديث ابن عمر قال : قال النبي ﷺ : « مثل المؤمن كمثل شجرة خضراء لا يسقط ورقها ولا يتحات » ، فقال القوم : هي كذا ، هي كذا ، فأردت أن أقول النخلة وأنا غلام شاب فاستحييت ، فقال : « هي النخلة » .

(٣) الإشارة إلى الحديث الذي رواه البخاري في صحيحه ، باب من جاهد نفسه في طاعة الله ، من حديث معاذ بن جبل رضي الله عنه قال : كنت رديف النبي ﷺ ليس بيني وبينه إلا آخرة الرحل ، فقال : يا معاذ قلت : لبيك وسعديك يا رسول الله (ثلاثاً) ثم قال : « هل تدري ما حق الله على عباده . . . . . » الحديث .

نفسك ؟» ، قال : لا ، قال : «حج عن نفسك ثم حج عن شبرمة»[١] ، والنماذج في أسباب ورود الحديث كثيرة ومتعددة .

- استثمار إقبال المتعلم على التعلم وعدم تفويت الفرصة الناتجة عن الرغبة : وهنا تجسده أجوبة الرسول على الله ﷺ على أسئلة الناس ، ومنه قول بعضهم : يا رسول الله أخبرني بعمل يدخلني الجنة ويباعدني عن النار كما في حديث معاذ[٢] ، ويا رسول الله قل لي في الإسلام قولا لا أسأل عنه أحداً غيرك ، وقولهم : أي الأعمال أفضل أو أحب إلى الله وغير ذلك .
- الحركات المثيرة للتساؤل كصعوده ﷺ على المنبر مع التأمين ثلاثاً[٣] ، وأدائه لمناسك الحج قبل أن يقول :

---

(١) رواه ابن حبان في صحيحه ، باب الحج والاعتمار عن الغير .

(٢) الإشارة إلى الحديث الذي رواه الترمذي في سننه وقال : حديث حسن صحيح ، باب ما جاء في حرمة الصلاة ، من حديث معاذ بن جبل رضي الله عنه قال : كنت مع النبي ﷺ في سفر فأصبحت يوماً قريباً منه ونحن نسير ، فقلت : يا رسول الله أخبرني بعمل يدخلني الجنة ويباعدني عن النار ، قال : «لقد سألتني عن عظيم وإنه ليسير على من يسره الله عليه ....» الحديث .

(٣) والحديث رواه ابن حبان في صحيحه من طريق أبي هريرة رضي الله عنه =

« خـذوا عـني مناسككم »[١] ، وصلاته بالناس قبل أن يقول : « صلوا كما رأيتموني أصلي »[٢] .

- استثار مواقـف الاخـتلاف في الفهـم أو الفعل للتدخل بالبـيان : كإقـراره ﷺ لصـحة صـلاة المتوضـئ بعـد وجـود المـاء بعـد أن صـلى بالتـيمم ، وكـذا المكتفي بالصـلاة الأولى[٣] ، أو تصـحيحه لكيفـية التـيمم مـن الجنابة[٤] ، ومثله من المواقف .

قـال : صعد رسول الله المنبر وقال : « آمين ، آمين ، آمين » قيل يا رسول الله : صـعدت المنـبر وقلت : آمين ، آمين ، آمين ، قال : « أتاني جبريل فقال : من أدرك شـهر رمضـان ولم يغفـر له فدخـل الـنار فأبعده الله ، قل آمين ، فقلت : آمين . . . . » الحديث .

(١) رواه مسلم في باب استحباب رمي جمرة العقبة يوم النحر راكباً .

(٢) رواه البخاري في باب الرحمة بالناس والبهائم .

(٣) رواه الحاكم في المستدرك وقال صحيح على شرط الشيخين ، من حديث أبي سـعيد الخـدري قـال : خرج رجلان في سفر فحضرت الصلاة وليس الوقوف مـاء ، فتـيمما صـعيداً طيـباً فصـليا ، ثم وجدا الماء في الوقت ؛ فأما أحدهـما فأعاد الصلاة والوضوء ولم يعد الآخر ، ثم أتيا الرسول ﷺ فذكرا ذلك ، فقال للـذي لم يعـد : « أصبت الـسنة وأجزأتك صلاتك ، وقال للذي توضأ وأعاد : لك الأجر مرتين » .

(٤) رواه الـبخاري في صـحيحه ، بـاب الـتيمم مـن حديـث عمـار قـال : بعـثني رسـول الله في حاجـة فأجنبت فلم أجد ماء فتمرغت على الصعيد كما تتمرغ

- استثمار القصص والأمثال لبناء المعرفة الجديدة : كحكاية أحوال الأمم السابقة واستنتاج العبر منها ومنه حديث اللبنة في ضرب المثل[١] ، وحديث من قتل تسعاً وتسعين نفساً في القصة والعبرة[٢] .

هذه الأساليب وغيرها من أساليب خلق التشويق للتعلم ، تَتْرى في سيرة رسول الله ﷺ ، وهي إشارات تربوية للمربين والمدرسين إلى ضرورة الاجتهاد في إبداع كل وسائل التحفيز إلى التعلم والانخراط فيه ، لأن التعلم كلما ربط بحدث مثير كان أرسخ في الذهن وأبقى أثراً في السلوك .

- **تجويد عرض المادة التعليمية للفهم :**

عن عائشة رضي الله عنها قالت : (كان رسول الله ﷺ يحدث حديثاً لو عده العاد لأحصاه)[٣] ، وعن أنس بن

=

الدابة ، فذكرت ذلك للنبي ﷺ فقال : كان يكفيك أن تصنع هكذا : فضرب بكفيه ضربةً على الأرض ثم نفضهما ثم مسح بهما ظهر كفه بشماله ، أو ظهر شماله بكفه ، ثم مسح بهما وجهه)

(١) رواه البخاري في باب خاتم النبيين من حديث جابر بن عبد الله قال : قال النبي ﷺ : مثلي ومثل الأنبياء كرجل بنى داراً فأكملها وأحسنها إلا موضع لبنة ، فجعل الناس يدخلونها ويتعجبون ويقولون : لولا موضع اللبنة)

(٢) رواه مسلم في كتاب التوبة من حديث أبي سعيد الخدري .

(٣) رواه مسلم باب التثبت من الحديث وحكم كتابة العلم .

مالك : أن رسول الله ﷺ (كان يعيد الكلمة ثلاثا حتى تعقل عنه)[١] ، وقد كان علماؤنا يقرؤون بأنفسهم من حفظهم أو من نسخه الأصلية ، أو يختارون في المجلس حذاق التلاميذ المميزين بقراءة متأنية سليمة من التصحيف والتحريف[٢] ، واعتبروا طريقة القراءة والسماع في التحمل من أعلى الطرق ، لما لذلك من أثر في التأمل في النص واستنباط معانيه خاصة عندما يقف القارئ على الجمل التامة المعنى ، كما أن القراءة السليمة والمتكررة تتقرر في الذهن وتساعد المستمع والقارئ على السواء على الحفظ والاستذكار ، كما لا يخفى على المشتغل بالرواية ما يترتب عن القراءة غير السليمة من تصحيف طال كثيراً من النصوص القرآنية والحديثية والفقهية ، وبذل العلماء

---

(١) رواه الترمذي باب في كلام النبي ﷺ وقال : حديث حسن صحيح .

(٢) ذكر ابن بشكوال في الصلة في علماء الأندلس ، أن الخليفة في عصر بني أمية اختار أبا محمد أسد بن الفرات لقراءة الكتب الواردة عليه من الفتوح بالمسجد الجامع بقرطبة على الناس ؛ لفصاحته وجودة بيانه وجهارة صوته وحسن إيراده ، فتولى ذلك مدة قوته ونشاطه) ج٢- ص ٢٦٤ الدار المصرية للتأليف والترجمة ١٩٦٦ ، وانظر صوراً أخرى من القراءة في مجالس الحديث بالأندلس في كتابنا (حركة الحديث بقرطبة خلال القرن الخامس الهجري) ص وزارة الأوقاف المغربية ١٩٩٥

مجهودات كبرى في تصحيحها ، وخصصوا لذلك تعليقات ومباحث في مؤلفاتهم[١] .

والنظريات التربوية الحديثة في طرق تدريس النصوص تتحدث عن مستويات ثلاثة في قراءة النصوص ، أولها القراءة التوجيهية والتي يقوم بها المدرس في البداية أو يكلف بها أمهر الطلاب ، ثم القراءة التجريبية وهي التي يقوم بها فرد أو أكثر من المتعلمين يحاولون فيها ترسم خطى المدرس في القراءة التوجيهية ، وهي مظنة الوقوع في الخطأ والزلل لذلك تلوها القراءة التصحيحية : الداعمة لما استقام من نطق الطلاب ، وتصحيح ما قد يعتور قراءتهم من النواقص ، والغرض من تطبيق هذه الطريقة في تدريس النصوص ، تمرين الطلبة على

---

(١) أورد ابن عبد البر في جامع بيان العلم وفضله في باب الأمر بإصلاح اللحن والخطأ في الحديث وتتبع ألفاظه ومعانيه ، بسنده إلى أشهب قال : سألت مالكاً عن الأحاديث يقدم فيها ويؤخر والمعنى واحد ، قال : أما ما كان من قول النبي ﷺ فإني أكره ذلك ، وأكره أن يزاد فيه أو ينقص ، وما كان من غير قول النبي ﷺ فلا أرى بذلك بأساً) ج١- ص ٩٨ ط١- مؤسسة الكتب الثقافية ١٩٩٥

وقد كان لاختلاف رواية ألفاظ الحديث أثر كبير في اختلاف الأئمة من الفقهاء والمحدثين ، انظر صوراً من ذلك في كتاب : الاجتهاد في علم الحديث وأثره في الفقه الإسلامي للدكتور نايف بقاعي ، في مبحث رواية الحديث بالمعنى ص ٥٣٧ وما بعدها ، ط ١ دار البشائر ١٩٩٨

مهارة قراءة النصوص الشرعية قراءة سليمة من الأخطاء، واعية بفواصل المعاني، موصلة إلى التدبر والتأمل في جزئيات النص، مساعدة على الاستذكار والاستظهار.

ويجدر بنا أن نؤكد في هذا المقام على الأهمية التي كان علماء الشريعة يولونها لتهييئ الجو العلمي للانتقال بالطلبة من الاستماع إلى الإنصات بهذا الترتيب، فالأول يكون بحاسة السمع، والثاني بكافة الجوارح، فقد قال تعالى: ﴿وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ [الأعراف: ٧/ ٢٠٤]. وقد شهر عن مجالس العلم في تراثنا أن طلبتها كانوا يجلسون كأن على رؤوسهم الطير، وكان القارئ يجلس على مسطبة أو نحوها بالقرب من العالم حتى لينتبه النساخون إلى حركات شفاهه، وكانت مجالس العلم غالباً ما تعقد في المساجد حيث تسود سكينة العبادة، وكان العالم لا يشرع في مجلس العلم إلا بعد الصلاة والسلام على رسول الله ﷺ، بل قبل ذلك يصلي ركعتين ويسأل الله أن يشرح صدره وييسر أمره ويحلل عقدة من لسانه يفقه المتعلمون قوله، واشتهر عن الإمام مالك أنه كان يتوضأ ويغتسل ويلبس أحسن ثيابه ويخصص لرواية الحديث مكاناً خاصاً في البيت يعطره بالعود

ونحوه تعظيماً لحديث رسول الله [1] ، وكان يفرق في ذلك بين مجالس الحديث ومجالس الفتيا ، وكل هذه الحركات والسكنات والأقوال والأفعال تجعل المتعلم يشعر بسكينة في النفس تنعكس على عقله وسمعه ووجدانه .

وإذا كنا نعلم أن أجواء المدرسة الحديثة تختلف أدبياتها عن كل ما سبق تتميز بحركية زائدة ، والدعوة فيها ملحة إلى إشراك الطلبة ، وفتح الفرص أمامهم للتنافس وإبراز القدرات ، فإننا نعتقد أن لا تنافي بين الأمرين إذ الحاجة تقدر بقدرها فلا يحجر على الطلبة فتقتل مواهبهم وقدراتهم ، ولا ينفتح الأمر أكثر من اللازم حتى يخل بآداب دراسة علوم الشريعة وذلك محل إبداع المدرس .

- **الفهم والتحليل والاستنباط من النص الشرعي :**

عرف عن علمائنا رضوان الله عليهم ولعهم باللغة والغريب والمشكل والمختلف ، كما عرف عنهم البحث عن أسباب نزول آي القرآن الكريم ، وأسباب ورود الحديث بالروايات المختلفة ، ومناسبات قول النصوص الفكرية

---

(١) القاضي عياض : ترتيب المدارك ج١ ص ١٢٤ طبعة وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالمغرب .

والأدبية والشعرية ، كما عرف عنهم أيضاً عنايتهم بأقوال من سبقهم من العلماء يستعرضونها إما لتأكيد صوابها ، أو التنبيه إلى بعض ما اعتورها من قصور ، أو للنظر من زوايا أخرى مختلفة لم يفتح الله بها على السابقين أو غير ذلك ، وكانت أدواتهم في ذلك عرض السنة على القرآن وجمع الأحاديث الواردة في الموضوع الواحد حتى يتبين الناسخ من المنسوخ ويعين المبين على تفصيل المجمل ، ويعرف المقيد بالمطلق ، والمقارنة بين الاجتهادات وردها إلى دليليها كما كانوا يربطون المضامين الشرعية بواقع الحال في بلدانهم وأمصارهم للإجابة عن مشكلات فقهية .

كل ذلك معلوم على المستوى العلمي ، أم على المستوى التعليمي فإن المدرس ينبغي أن يأخذ من هذه الأدوات العلمية ما يلائم المستوى الدراسي للتلاميذ ، فلا يمكن بحال أن نأخذ هذه الأدوات العلمية جملة أو ندع تدريس علوم الشريعة بالمرة إلى مستويات متقدمة من الدراسة ، فهذه العلوم تكتسب بالتدريج لذلك على المدرس في اعتقادنا أن يستثمر هذه العلوم على مراحل أربع :

ففي المرحلة الأولى يقتصر على مساعدة التلاميذ على استخلاص الآداب والأخلاق والقيم السلوكية ، وهذا يتطلب

فقط القراءة السليمة للنص ، والتحليل البسيط لبعض مضامينه وربطها بواقع التلاميذ ، ثم استخلاص العبر والعظات والتشجيع على تمثلها في السلوكات اليومية .

وفي المرحلة الثانية نعزز ما سبق وننتقل إلى بناء المفاهيم وصياغة التصورات انطلاقاً من النصوص الشرعية ، وهذا يقتضي عمقاً أكثر في التحليل اللغوي والاصطلاحي دون الخوض في الغريب والمشكل والمختلف ، وكذا استيعاب جميع جمل النص الشرعي بالتحليل ، واستثمار أسباب النزول والورود ومناسبات النصوص بعد أن يكون المدرس قد هيأ أخصرها وأصحها وأسهلها في العبارة ، كما أن المدرس عليه أن يحضر من أقوال الشراح أقربها إلى فهم المتعلم وأخصرها ، إذ لا مجال في هذه المرحلة للحديث عن اختلاف العلماء ، لأن أسبابها ليس بمستطاع التلاميذ في هذه المرحلة إدراكها وفهمها ، ويحرص على استنتاج العبر والخلاصات واستثمارها في بناء مفاهيم جديدة وتصحيح مفاهيم قد تكون خاطئة في أذهان التلاميذ ، وبناء قدراتهم على المتمثلات السلوكية العملية .

وفي المرحلة الثالثة ننتقل إلى تعبئة قدرا ت التلاميذ على الاستنباط الفكري والثقافي وليس الفقهي والتشريعي فقط ،

وفي هذه المرحلة نستثمر أدوات الربط بين النصوص الشرعية ، كما يمرن التلاميذ على المقارنة بين أقوال الشراح ، واستثمار علوم الدراية كالناسخ والمنسوخ والمقارنة بين أسباب النزول والورود ، ومعرفة الغريب والمشكل والمختلف ، كما نتيح أمامهم الفرصة للاستثمار معارفهم في العلوم الإنسانية والطبيعية في إبداء وجهات نظر أولية موجهة في بعض جوانب النص الشرعي اللغوية والفكرية والتعامل مع القرآن والسنة كمصدرين للمعرفة والحضارة .

أما في المرحلة الرابعة فينتقل المتعلم إلى تعبئة القدرة على الاستنباط الفقهي وهي المرحلة التي يتم فيها استثمار باقي الأدوات المعرفية والمنهجية لفهم النصوص الشرعية كالقواعد الأصولية ومقاصد الشريعة الإسلامية ، والفقه المقارن وأسباب الخلاف الفقهي والمذهبي ، وتاريخ التشريع وغيرها من العلوم المكونة للمنهاج التعليمي .

وهكذا تتطور الأدوات المستعملة في العملية التعليمية بتدرج القدرات الإدراكية والمعرفية للمتعلم وذلك من صميم مخاطبة الناس على قدر عقولهم .

والذي ننبه عليه في هذا المجال ما نلاحظه في المدرسة المعاصرة من تحليل النصوص الشرعية بالقواعد نفسها

ومقاييس تحليل باقي النصوص الفكرية ، فالمدرس لا يرجع إلى كتب الغريب وشرح الألفاظ ، كما لا يلجأ بالقدر الكافي إلى مصادر شرح القرآن والسنة ، وينظر إلى النص نظرة موضعية دون أن يسوقه مع غيره في نظرة موضوعية ، فيسقط في مطبة الاستنباط من الآية الواحدة أو الحديث الواحد ، وغير ذلك من جوانب القصور التي نحذر منها لأنها قد تسقط المدرس في تحميل النصوص ما لا تحتمل من المعاني ، وننبه هنا إلى أهمية تجديد العدة العلمية للمدرس وبذل مجهودات إضافية في التحضير للدرس .

- **في الأنشطة التعليمية (تدريب الطلبة على اكتساب مهارات وقدرات) :**

نتوخى من تدريس علوم الشريعة تنمية مهارات وقدرات لدى المتعلم ، تصقل بخبرة المدرس وقدرته على إبداع أنشطة تعليمية ، علماً بأن الطريقة التقليدية المبنية على التلقين والاستذكار تكون مهمة جداً في حالة الرواية والنقل فقط ، أما الفهم والتدبر والتمثل السلوكي فيحتاج إلى طرق أخرى تخاطب الجوانب المعرفية والسلوكية والوجدانية للمتعلم وتنقله من درجة النقل إلى درجة الوعي التي يقول فيها

الرسول ﷺ : « فرُبَّ مبلَّغ أوعى من سامع »[١] ودرجة الوعي هذه تقتضي أن ينمي العالم في المتعلم :

- القدرة على استذكار النص الشرعي بلفظه ومعناه حال الرواية كما تحمله .
- القدرة على تتبع النصوص الشرعية والبحث في مظانها ومصادرها باستعمال كتب الفهارس والمعاجم والأطراف .
- القدرة على استحضار النص المناسب في الموضوع المناسب أي الربط بين الشاهد وموضعه .
- القدرة على تتبع أقوال الشراح والمفسرين في مظانها والجمع بينها بأسلوب علمي مبني على المقارنة والاستنتاج .
- القدرة على تمحيص الروايات وتمييز صحيحها من سقيمها بإعمال قواعد الجرح والتعديل وعلم الرجال .
- القدرة على ربط النصوص الشرعية بأسباب نزولها

---

(١) رواه الترمذي ، وأورده ابن عبد البر بروايات مختلفة في جامع بيان العلم وفضله باب دعاء الرسول ﷺ لمستمع العلم وحافظه ومبلغه ص٤٧ وما بعدها ، ج١- ص ٩٨ ط١- مؤسسة الكتب الثقافية ١٩٩٥

أورودها أو مناسباتها واختيار الأنسب منها للموقف التعليمي إن تعددت وصحت .

- القدرة على استجلاء أبعاد النص الشرعي اللغوية والفقهية والأخلاقية دون تحميل النص ما لا يحتمل .
- القدرة على استعمال علوم الدراية في فقه القرآن والسنة والاستنباط منهما ، كعلم الناسخ والمنسوخ والغريب والمشكل وعرض النصوص على بعضها وقواعد الترجيح بينها عند التعارض .
- القدرة على جمع النصوص الواردة في الموضوع الواحد في نظرة موضوعية متكاملة .
- القدرة على استثمار النص الشرعي في وضعيات ومواقف تعليمية مختلفة كوضعية الانطلاق ، ووضعية التحليل ووضعية الاستشهاد ، ووضعية الدعم والتقويم ،

كل هذه القدرات تبنى بالتدرج لدى المتعلم من خلال أنشطة تعليمية متنوعة ، وهذا يقتضي من المدرس استعمال مختلف طرق التدريس الحديثة في التدريس ، كالطريقة الاستقرائية ، والطريقة الاستنتاجية ، والطريقة الحوارية ، وطريقة حل المشكلات وغيرها من الطرق ، كما تقتضي منه الاشتغال مع الطلبة بأساليب متعددة كأسلوب الاشتغال في

مجموعـات عمل للتدريب على البحث في المصادر ، والمقارنة وعـرض النصـوص عـلى بعضـها والاستنتاج والنقد ، وأسلوب الـندوة لإذكـاء روح النقاش والحوار ، وأسلوب تهيئ المشاريع الشخصـية للمتعـلم كالعـروض والـبحوث وجمـع المعطـيات والإحصـاءات والبيانات خارج المؤسسات التعليمية ، وأسلوب الـزيارات الميدانية المؤطرة للمؤسسات العلمية ومراكز البحث والشخصيات العلمية وغير ذلك[١] .

- **في التقويم (مراحله – شموله لمختلف المهارات والقدرات – تنوعه)**

يعتـبر الـتقويم مـرحلة هامـة مـن مـراحل الإنجـاز ، سواء تعلـق الأمر بإنجاز درس ، أو وحدة دراسية ، أو منهاج تعليمي سـنوي ، أو منهاج المادة العام ، أو المنهاج التعليمي العام الذي يشـمل مخـتلف المـواد الدراسـية ، ويشكل التقويم محطة هامة لاختـبار مـدى تحقـق الأهداف المسطرة الفرعية منها والعامة ، وينتظم من حيث الشكل في مراحل ثلاث :

---

(١) انظـر تفصيل ذلك في كتاب : المنظور البنائي للتعلم وتطبيقاته في بناء مناهج التربـية الإسـلامية وطرق تدريسها للدكاترة : خالد الصمدي – محمد الراضي – الـسعيد الزاهـري ، قـيد الطـبع بالـتعاون بـين مـنظمة الإيسيسـكو والمركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية الإسلامية .

أولها التقويم القبلي : وتكون الغاية منه تشخيص المعارف والمهارات التي يتوافر عليها المتعلمون بداية قبل انطلاق عملية التعلم ، وهو مفيد جداً في وضع خطة التدريس ، حيث يكشف هذا النوع من التقويم عن معلومات ومهارات موجودة تقتضي التعزيز فقط ، ومعارف ومهارات خاطئة تقتضي التصويب ، وأخرى غير موجودة تقتضي البناء مما يمكن مدرس العلوم الشرعية من تعديل وتوجيه استراتيجيته في التعلم .

وثانيها التقويم المرحلي : وتكون الغاية منه التأكد من السير الطبيعي لبناء التعليمات بالتدريج حسب مراحل الدرس ويكون هذا النوع من التقويم ذا واجهتين : إحداهما غايتها تحصيل وتركيز ما سبق إنجازه ، والثانية تمهيد لما سيأتي في المرحلة الموالية ، وهذه المرحلة هامة جداً بالنسبة إلى المدرس الذي يطمئن من خلالها على السير الطبيعي للعملية التعليمية بتدرج ، وهامة أيضاً بالنسبة إلى المتعلم الذي يركز معلومته السابقة ويثبتها قبل أن ينتقل إلى المرحلة اللاحقة بمنهجية متسلسلة تبني معارفه وقدراته بشكل سليم .

وثالثهما التقويم الختامي : والغاية منه التأكد من مدى تحقق الأهداف المعرفية والوجدانية والسلوكية المسطرة

كغايات ومقاصد للدرس ، أو الوحدة الدراسية ، أو المنهاج التعليمي السنوي للمادة الواحدة ، وهو تقويم تحصيلي تستثمر نتائجه في تعديل ما ينبغي تعديله في استراتيجية التعلم من طرف المدرس ، وتعزيز وتثبيت ما ينبغي تثبيته والتفكير في التطوير والتجديد ، أما بالنسبة إلى المتعلم فيقف من خلاله على مستواه المعرفي ، وعلى مدى تطور قدراته على التعلم والالتفات على جوانب القصور التي ينبغي تداركها وجانب القوة التي ينبغي تعزيزها ودعمها .

وإذا كانت الأهداف المسطرة في المنهاج التعليمي تتنوع إلى ما هو معرفي ، وما هو وجداني ، وما هو سلوكي ، فإن أساليب التقويم ينبغي أن تشمل كل هذه الجوانب دون استثناء ، ولئن كان تقويم الجانب المعرفي متيسراً وسهلاً في الغالب ، فإن تقويم الأهداف السلوكية والوجدانية يقتضي مجهودات إضافية في إبداع الطرق والوسائل ، وهذا هو الذي يجعلنا نتحدث في هذين المجالين عن ضرورة تحديد مؤشرات وعلامات دالة على إمكانية تحقق الأهداف بنسبة جيدة ، فمعرفة مدى تحقق هدف وجداني من قبيل (حب التلاميذ لرسول الله ﷺ) كهدف وجداني أو (اقتدائهم بالرسول ﷺ في سلوكهم ومعاملاتهم) كهدف سلوكي ، لا يمكن أن يقوم إلا بمؤشرات وعلامات : كإبداء الاستعداد ،

أو أخذ المبادرة ، وإبداء تعاطف مع مواقف معينة ورفض أخرى ، أو ملاحظة وتتبع في الأنشطة التعليمية والسلوكات اليومية ، أو المقابلة أو غيرها من المؤشرات الدالة على إمكانية تحقق الهدف بنسبة من النسب ، ونجد هذا واضحاً في توجيهات الرسول ﷺ حين قال : « إذا رأيتم الرجل يعتاد المساجد فاشهدوا له بالإيمان »[١] ، ولومه لمن قتل شخصاً بقوله : « أشققت على قلبه »[٢] ، فقول : لا إله إلا الله ، وارتياد المساجد مؤشرات وعلامات مساعدة على تقويم مدى تحقق الأهداف السلوكية والوجدانية .

وإذا كنا في تدريس مواد علوم الشريعة نتوخى تطوير معارف وقدرات ومهارات وتنمية وجدان وتعديل وتوجيه سلوكات ، فإن التقويم ينبغي أن يشمل كل هذه الجوانب ، فهو إذن تقويم شامل من جهة ، ومتنوع من جهة ثانية ، حيث لا ينبغي أن يتوجه التقويم إلى ما هو معرفي لسهولته ، وتبقى باقي الأهداف الأخرى حبراً على ورق نظراً لما تتطلبه من مجهودات وإبداعات ودقة في التتبع والملاحظة .

---

(١) رواه الحاكم في المستدرك رقم الحديث ٧٧٠

(٢) رواه الحاكم في المستدرك وقال : هو على شرط مسلم رقم الحديث ٤٦ ، وابن حبان في صحيحه ، والإمام أحمد في المسند .

وقد رأينا تقويم جبريل عليه السلام لحفظ رسول الله ﷺ للقرآن الكريم مرة في كل رمضان ومرتين في السنة التي قبض فيها[١] ، كما يحفظ عموم المسلمين الأسلوب التقويمي التعليمي الذي سلكه جبريل عليه السلام مع رسول الله ﷺ في حديث جبريل باستعمال أسلوب السؤال وتعزيز الإجابات[٢] ، كما كان رسول الله ﷺ يقوم سلوكات الصحابة من خلال السؤال عمن زار اليوم مريضاً ، أو شيع جنازة ، أو صام تطوعاً ، أو باتت عينه تحرس في سبيل الله ، فيخلق هذا النوع من التقويم حوافز جديدة للعمل والتنافس في الخير ، وقد رأينا صحابة رسول الله ومشاهير أئمة الحديث يسلكون مسالك متعددة في تقويم حفظ الحديث وضبطه وعدالة رواته ، فعن سعيد بن جبير قال : (كنا نختلف في أشياء فنكتبها ، ثم أتيت بها ابن عمر أسأله عنها خفياً فلو علم بها كانت الفيصل بيني وبينه[٣] ، وقد ذكر أبو الزعيزعة كاتب مروان أن مروانا أرسل إلى أبي هريرة فجعل يحدثه ، وكان أجلسني خلف

---

(١) رواه مسلم من حديث فاطمة .

(٢) حديث جبريل رواه البخاري في باب سؤال جبريل النبي ﷺ عن الإسلام والإيمان والإحسان .

(٣) ابن عبد البر النمري ، جامع بيان العلم وفضله ج١- ص٦٦ ط دار الكتب العلمية .

السرير أكتب مايحدث به ، حتى إذا كان في رأس الحول أرسل إليه فسأله وأمرني أن أنظر فما غير حرفاً عن حرف[١] ، وخُلطت أسانيد ومتون مائة حديث للإمام البخاري من طرف علماء سمرقند وبغداد لمعرفة مدى ضبطه فرد الأسانيد إلى متونها[٢] ، وغير ذلك مما اشتهر واستفاض في كتب تقييد العلم وروايته وحمله ، ووضعوا علامات يعرف بها الوضع في الحديث يكشف بها الوضاعون ، ووضعوا علامات تعرف بها عدالة الراوي : كاجتناب الكبائر ، وعدم الإصرار على الصغائر ، والتعفف عن بعض المباحات ، وتجنب صحبة الأرذال والإفراط في المزاح ، وغيرها من المؤشرات والعلامات ، وعلامات يعرف بها الضبط كقوة الحفظ وقلة الغلط والسهو وعدم مخالفة الضابطين المتقنين[٣] .

والناظر في كتب الجرح والتعديل برؤية تربوية يستطيع أن يستخرج عشرات طرق التقويم ، وألف أسلوب وأسلوب

---

(١) محمد محمد أبو زهو : الحديث والمحدثون ص ١٦٣-١٦٤ ط دار الكتاب العربي ١٩٨٤ .

(٢) نفسه ص٣٥٤ .

(٣) فصلنا الكلام عن ذلك في كتابنا : منهج التعامل مع خبر الآحاد دراسة في نقد النص وتوظيفه ، منشورات المدرسة العليا للأساتذة تطوان بالمملكة المغربية ١٩٩٤ .

في تقويم المعارف والمهارات والسلوكات ، حريٌّ برجال التربية المعاصرين أن يلتفتوا إليها ويستخرجوا كنوزها لإثراء طرق تقويم تدريس العلوم الشرعية بصفة عامة ، ونحن في حاجة ماسة لتطوير مقاسات علمية لتقويم اتجاهات الطلبة وميولاتهم نحو المعرفة الشرعية ومدى تفاعلهم معها نظرياً وعملياً ، ولن يكون ذلك إلا عبر البحث العلمي التربوي النظري والميداني باستلهام أصول التراث ومستجدات المدرسة التربوية المعاصرة .

- **في استثمار الوسائل التعليمية في تدريس علوم الشريعة :**

لم تتح فيما سبق فرص لتطوير وتنويع وسائل التعليم كما هو الحال في عصرنا ، وينتظر أن تعرف السنون القادمة طفرة ثانية في تكنولوجيا الإعلام والتواصل ، ومجال البحث والتدريس يجد نفسه طوعاً أو كرهاً في حمأة هذه التطورات يفيد منها في تطوير طرق نقل وبناء المعرفة ، ومعلوم أن أقصى درجات التفاعل العقلي والعاطفي ، وأقصر الطرق لتطوير المهارات يمر عبر مخاطبة الإنسان من مختلف وسائط التواصل لديه من الذاكرة إلى السمع إلى البصر إلى الفؤاد ، وهناك مواقف تعليمية فائقة الدقة لا ينفع فيها الكلام

ولا الخطب ، كسؤال إبراهيم ربه عن كيفية إحياء الموتى[(١)] ، أو سؤال موسى ربه النظر إلى وجهه الكريم[(٢)] ، أو استبعاد الرجل الصالح من بني إسرائيل إحياء موتى قرية بادت فيها الحياة[(٣)] ، فهذه المواقف اقتضت سماع أصوات جبال تخر ، ورؤية طير قد دق لحمها وخلط ووزع على أماكن مختلفة تعود حية ترزق ، وعظام تنشر ثم تكسى لحماً ، في مشاهد سمعية وسمعية بصرية غاية في التعقيد لأنها تستهدف بناء وتصحيح مفاهيم غاية في التعقيد أيضاً ، وهناك مواقف أخرى

---

(١) في قوله تعالى : ﴿رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِنْ قَالَ بَلَى وَلَكِنْ لِيَطْمَئِنَّ قَلْبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَى كُلِّ جَبَلٍ مِنْهُنَّ جُزْءاً ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْياً وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ [البقرة : ٢/٢٦٠] .

(٢) في قوله تعالى : ﴿رَبِّ أَرِنِي أَنْظُرْ إِلَيْكَ قَالَ لَنْ تَرَانِي وَلَكِنِ انْظُرْ إِلَى الْجَبَلِ فَإِنِ اسْتَقَرَّ مَكَانَهُ فَسَوْفَ تَرَانِي فَلَمَّا تَجَلَّى رَبُّهُ لِلْجَبَلِ جَعَلَهُ دَكّاً وَخَرَّ مُوسَى صَعِقاً فَلَمَّا أَفَاقَ قَالَ سُبْحَانَكَ تُبْتُ إِلَيْكَ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُؤْمِنِينَ﴾ [الأعراف : ٧/١٤٣] .

(٣) في قوله تعالى : ﴿أَوْ كَالَّذِي مَرَّ عَلَى قَرْيَةٍ وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّى يُحْيِي هَذِهِ اللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا فَأَمَاتَهُ اللَّهُ مِئَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُ قَالَ كَمْ لَبِثْتَ قَالَ لَبِثْتُ يَوْماً أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ قَالَ بَلْ لَبِثْتَ مِئَةَ عَامٍ فَانْظُرْ إِلَى طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ وَانْظُرْ إِلَى حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ آيَةً لِلنَّاسِ وَانْظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنْشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْماً فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [البقرة : ٢/٢٥٩] .

تنفع فيها الذكرى بجملة قصيرة تحمل دلالات عميقة ونافذة كقول رسول الله ﷺ : « قل آمنت بالله ثم استقم »[١] .

والمتأمل في سلوكات المتعلمين اليوم يلحظ تفاعلهم مع وسائط الإعلام والتواصل في شأنهم اليومي ، ومن كان كذلك فلا ينتظر منه إلا أن ينظر إلى ما يقدم إليه من معارف ومهارات بالطرق التقليدية ، بنوع من عدم الرضى وعدم التفاعل في أحسن الأحوال إن لم يتهمها بالتخلف ويتخذ منها موقفاً سلبياً .

وإن مدرس علوم الشريعة يملك سلعة غالية ينبغي أن يحسن عرضها باستعمال كل الوسائل المتاحة في التدريس والبحث ، وقد أتاحت التكنولوجيا الحديثة مجالات واسعة للبحث والتكوين في هذه العلوم ، فقد تيسرت الموسوعات التفسيرية والفقهية والحديثية في أقراص مدمجة فهي تتوافر على إجازة علمية للإصدار من المجامع العلمية المختصة ، وتجد على شبكة الإنترنت بوابات ونوافذ خاصة بعلوم الشريعة ، كما تتيح للمتعلم فرص التواصل المباشر مع العلماء المختصين في العالم عبر مواقعهم الخاصة ، أو إمكانية تحميل

---

(١) رواه مسلم في كتاب الإيمان باب عدد شعب الإيمان من حديث سفيان بن عبد الله الثقفي .

دراسات وأبحاث متخصصة حديثة الإصدار ، كما أن الإمكانية متاحة لتحميل آلاف الصور المعينة على فهم محتويات النصوص الشرعية ، وخاصة ما يكشف أوجه الإعجاز في بعض نصوص القرآن والسنة ، وآلاف الإحصاءات والبيانات الاقتصادية والاجتماعية التي تعين على فهم النصوص واستثمارها في ارتباط بالواقع المعاش ، أو البحث عن الأعلام أو التعريفات المركزة لمصادر علوم الشريعة ، أو أسباب النزول أو الورود أو غيرها ، أو تحميل محاضرات مسموعة أو مقاطع سمعية بصرية أو غيرها . غير أن ذلك لا يخلو من محاذير معرفية وخاصة في الأقراص التجارية غير المعتمدة من المجامع العلمية ، والمواقع المشبوهة والمحرفة لنصوص القرآن والسنة .

والمطلوب من مدرس علوم الشريعة أن يستثمر كل هذه الإمكانات المتاحة في التحضير المعرفي للدروس ، وفي بحثه عن الوسائل التعليمية المعينة في تقريب المفاهيم المجردة التي تشكل جزءاً كبيراً من المعرفة الإسلامية ، وفي توجيه الطلبة إلى البحث والتنقيب عن الرجال والمؤلفات والنصوص الشرعية المكتوبة والمسموعة ، والشروح اللغوية والفقهية وغيرها ، كما يقتضي الأمر منه التنبيه إلى بعض الانزلاقات التي قد يقع فيها الطلبة والتلاميذ حين يعتمدون البحث

العشوائي غير الموجه ، وهذا يقتضي من المدرس التكوين والتكوين المستمر والمتجدد في هذا المجال معرفياً وتربوياً وتقنياً[(١)] .

فمن الناحية المعرفية عليه أن يتمكن من ضبط المقاييس العلمية التي تمكنه من اختيار البرامج المعلوماتية والمواقع الملائمة على شبكة الإنترنت لتشجيع الطلبة على ارتيادها والإفادة منها ، ومعرفة المواقع المشبوهة والمحرفة للتنبيه عليها .

وأما من الناحية التربوية فإن توظيف الوسيلة التعليمية له شروطه وقواعده من الإبداع ، إلى الإعداد ، إلى الاستثمار في مدخل الدرس ، أو في عرض النصوص ، أو في الشرح أو التحليل أو التقويم .

أما من الناحية التقنية فقد أصبح من اللازم على مدرس علوم الشريعة أن يكون ملماً في حدود دنيا بتقنيات استعمال الوسائل السمعية والسمعية البصرية والمعلوماتية وكل ذلك من خلال دخوله في دورات تدريبية مركزة .

---

(١) انظر ذلك بتفصيل في كتابنا : تكنولوجيا الإعلام والتواصل وتوظيفها في تدريس التربية الإسلامية للدكاترة / خالد الصمدي / محمد الراضي / السعيد الزاهري ، منشورات الإيسسكو والمركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية الإسلامية ٢٠٠٣ .

وفي الختام نقول : إن هذه الأفكار التي تسهم في التأسيس لنظرية تربوية معاصرة في تطوير المناهج التعليمية لعلوم الشريعة في مختلف المراحل التعليمية ، لن تنتقل إلى حيز التطبيق إلا عن طريق الوعي بأهمية البحث العلمي التربوي في هذا التخصص ، وممارسته ميدانياً من خلال مراكز بحث مختصة ، واستثمار نتائج هذا البحث في تكوين المدرسين ، وتهيئة البنية التعليمية والتربوية المناسبة لتطبيق وتنفيذ ذلك في العملية التعليمية ، وتلك تحديات معاصرة نعتقد أن هذا الكتاب (المناظرة) سيرفع بعضاً منها بحول الله .

ازمة التعليم الديني في الجامعات الإسلامية

الدكتور

عبد الرحمن حللي

كلية الشريعة – جامعة حلب

تمهيد

بسم الله الرحمن الرحيم والحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد :

هل التعليم الديني في أزمة ؟ أين تتجلى هذه الأزمة ، وما هي معالمها ؟ من المسؤول عنها ؟ وما آفاق الخروج منها ؟ أسئلة كثيرة وملحة أصبحت موضوع الساعة محلياً ودولياً ، ولا مفر من مقاربتها والبحث في أعماقها ، ذلك أن تقويم التعليم عموماً والديني خصوصاً هو من سنن التعليم السليم ؛ وقد درج عليه علماء المسلمين في تاريخهم ، فطرح الإمام الغزالي "إحياء علوم الدين" ، وأطال ابن خلدون في مقدمته في مناقشة أحوال التعليم الديني وقدم مقترحات لإصلاحه ، هذا فضلاً عن كتب التراث المختصة بشؤون التربية والتعليم ، وفي القرنين الأخيرين لم ينفصل الحديث عن إصلاح التعليم الديني عن الإصلاح عموماً ؛ فقدم الشيخ محمد عبده مشروعاً لإصلاح الأزهر وناضل من أجله ، كما قدم الشيخ محمد

الطاهر ابن عاشور مشروعاً آخر لإصلاح الزيتونة ، وقام الشيخ محمد راغب الطباخ بدور بارز في إصلاح التعليم الديني في المدارس الشرعية في حلب ، وكذلك غيرهم من دعاة الإصلاح .

هذه الرؤى الناقدة لنمطية التعليم كانت تنطلق من نقد داخلي للمناهج وطرق التعليم ومخرجاتها ، لكن النصف الثاني من القرن العشرين شهد مساراً مختلفاً للتعليم في ظل الدولة الحديثة ، ممّا فرض تحديات جديدة ذات طبيعة مختلفة تتصل بما يفرضه العصر من أسئلة وفلسفات وقيم بدا التعليم الديني عاجزاً عن مواجهتها ، فتداعى المعنيون لدراسة هذه التحديات ؛ فعقد المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي بمكة المكرمة عام ١٩٧٧ ، ومؤتمر التربية الإسلامية في بيروت ١٩٨٢ ، وندوة خبراء أسس التربية الإسلامية ١٩٨٢ ، وتلا ذلك مؤتمرات وندوات ودراسات متعددة ، وقد أضفى عليها تطور البحث التربوي ومناهجه بعداً جديداً في طريقة التناول ، لكنها لم تفد منه كثيراً ؛ إذ كان تطبيق البحث التربوي في دراسة التربية الإسلامية يعتمد طريقة ملء الفراغات[1] ،

---

(١) نقصد بذلك ملء العناوين التربوية في تأسيس المناهج بمضامين إسلامية بغض النظر عن الانسجام فيها أو اتساقها مع فلسفة طريقة بناء المنهج ، وهذا شأن =

بـدل التفكير بفلسفة التربية نفسها في بناء المنهج ، كما انشغلت كـثير مـن الدراسـات التربوية في شكليات ظنت بحثاً تربوياً أو علميـاً ، كالإغـراق في بحـث المصـطلحات وتعـريفها اللغوي والاصـطلاحي[١] . . ، ومـن المشـاغل الـتي سـيطرت عـلى الدراسـات التربويـة تلـك اهـتمامها بالتعلـيم الديـني المدرسـي العـام ، وقلة الدراسات المتخصصة بالتعليم الديني في المدارس الشرعية أو الجامعات الإسلامية .

ومع مطلع القرن الحادي والعشرين – وبتأثير من أحداث الحـادي عشر من أيلول ٢٠٠١- أصبح بحث موضوع التعليم الديـني عالمـياً[٢] ، وظهـر تحـدٍّ عـالمي جديـد يواجـه التعليم

=

معظـم الدراسـات الحديـثة المقارنـة بالشـريعة الإسـلامية كالاقتصـاد الإسـلامي والقـانون والتربـية والعلـوم الاجتماعـية ، فضـلاً عن هاجس يجثم وراء كثير من هـذه الدراسـات هـو هـاجس إثبات الأسبقية الإسـلامية في الموضـوع المناقش (انظـر حـول ذلـك ، عـبد الرحمن حللي ، الدراسات الشرعية المقارنة والتفكير بملء الفراغات ، موقع الملتقى http://www.almultaka.net) .

(١) تتبعـت دراسـات وبحوثـاً كـثيرة تحمـل عـناوين المـنهج أو معيار الجودة أو تحديـات العولمـة فـإذا بنصـف البحث يتحول إلى تعريف للمنهج أو لمعيار الجودة أو للعولمة ، دون الخوض في المضامين الحقيقية لهذه العناوين .

(٢) مـن الـدول المعروفة بالتطرف العلماني (فرنسة) وكانت تتخذ موقفاً قطعياً في رفض تعليم الدين في المدارس ، لكنها بعد الحادي عشر من أيلول طلبت من

=

الديني الإسلامي هو تهمة الإرهاب والتطرف "الإسلامي" ، والدعوة الدولية من أجل تغيير مناهج التعليم الديني ؛ بل والضغط السياسي والاقتصادي عليه[١] ، هذا الضغط والتحدي

=

الفيلسوف الشهير ريجيس ديبريه التفكير في تدريس الأديان وتقديم مقترحات وتوصيات في شأنه ، وأعد ديبريه تقريراً مهماً نشر سنة ٢٠٠٢ أشار فيه إلى ضرورة أن يكون الناس ملمين بتواريخ الأديان ليفهموا الماضي والحاضر معاً ، وعلل ذلك بأن كثيراً من النظريات الفلسفية والكتابات الأدبية والمعالم الفنية العظمى لا يمكن فهمها خارج خلفياتها الدينية ، وقد دان ديبريه ما دعاه بالأمية الدينية ، وحذّر من ثقافة الاستهلاك التي لا تحفل بالمعاني العميقة للأشياء وتقتصر على السطحيات ، واعتبر أن فصل التاريخ الإنساني عن ماضيه الديني يساهم في نشر هذه السطحية ، وليس الأمر مرتبطاً بقضايا الماضي وحسب ، فالوقائع السياسية التي يتابعها المواطن يومياً كثيراً ما تمتزج بمسائل دينية فلا يمكن متابعتها عن فهم وروية إلا إذا كان المواطن ملماً بمعارف مناسبة في التاريخ الديني . (انظر : محمد الحداد ، إصلاح مناهج التعليم الديني في مرحلة معقدة ، صحيفة الحياة-٣٠/١٢/٠٦) .

(١) من هذه الضغوط ربط صندوق النقد والبنك الدوليين قروضهما بتغيير مناهج التعليم ، كما قدمت الولايات المتحدة الأمريكية دعماً هائلاً لتغيير مناهج التعليم الديني ، وفي تقرير أعدّته وزارة الخارجيّة الأميركيّة تبيّن أنّ مبالغ طائلة رصدتها الولايات المتّحدة لتغيير مناهج التعليم في الدول الإسلاميّة ، فكان المبلغ في عام ٢٠٠٢ هو ٢٩ مليون دولار ، و٩٠ مليون دولار في العام ٢٠٠٣ ، ليقفز إلى ١٤٥ مليون دولار في العام ٢٠٠٤ تحت مسمّى "الإصلاح التعليمي" .

=

أتاح المجال لطرح أسئلة أعم من قضية التطرف ، إذ كشف السؤال عن مشكلات حول التعليم الديني طالما تم تجاهلها أو غاب الوعي بها ، منها ما له صلة بما طرح تاريخياً وحديثاً حول مشكلات التعليم ومناهجه ؛ ومنها ما له صلة بظروف المجتمعات الإسلامية الحديثة ومتغيراتها ؛ كالعلاقة بين التعليم والتنمية والقيم الكونية ؛ أو التعليم والتقنية ؛ والتعليم والعولمة بأبعادها المختلفة .

ويما أن الإصلاح العربي لا يأتي غالباً إلا إثر صدمات أو تحديات ؛ ويتم التوجه إليه كردة فعل سلباً أو إيجاباً ، فقد تمت الاستجابة لهذه المطالب الدولية سياسياً من قبل بعض الدول ، فتم تعديل مناهج التربية الإسلامية فيها وتغيير أسمائها وتقليص ساعات تدريسها أو دمجها في مقررات أخرى ، كما كانت هذه الظروف فرصة للاتجاهات اليسارية المتطرفة لتأكيد

=

انظر حول تغيير المناهج من المنظور الغربي والضغط من أجله : معتز الخطيب ، تجديد الخطاب الديني بعد ١١ أيلول- جدل الديني والسياسي ، ضمن كتاب "الإسلام في عالم متغير" ط :١ دار الفكر ٢٠٠٥ ، ص٣٦ وما بعدها ، مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي ، تطوير مناهج التعليم الديني بالعالم الإسلامي في عصر العولمة ، ضمن أعمال مؤتمر مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي : التحديات والآفاق ، الجامعة الإسلامية العالمية ، سبتمبر ٢٠٠٥ ، ص٥١٨ وما بعدها .

دعوتها التاريخية إلى إلغاء تدريس الدين واعتباره مصدراً للتخلف ؛ فتمت الدعوة هذه المرة إلى دراسة الدين كظاهرة وليس كمنهج وتربية ، من جهتها خصصت المؤسسات الثقافية الغربية المعنية بالعالم الإسلامي ندوات وحلقات نقاش لدراسة موضوع التعليم الديني في العالم الإسلامي[١] .

وفي إطار الاستجابة الصحية لأسئلة إصلاح التعليم الديني عقدت الجامعات والمؤسسات المعنية مؤتمرات وندوات لمناقشة هذا الموضوع[٢] ، وجاءت دعوة دار الفكر للمساهمة

---

(١) من ذلك ندوة دولية نظمتها بالمغرب مؤسسة "كونراد أدناور" بالتعاون مع مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية حول موضوع "كيف يدرس الدين اليوم ؟" وذلك في ديسمبر عام ٢٠٠٣ ، كما عقدت المؤسسة نفسها حلقة نقاش حول التعليم الديني في بيروت ، واجتمع وزراء ومسؤولون في مجموعة الدول الصناعية الثماني الكبرى ودول شرق أوسطية في أيار/٢٠٠٥ في الأردن لمناقشة موضوع إصلاح مناهج التعليم .

(٢) خصص مجمع الفقه الإسلامي محوراً للتعليم والمناهج في الدورة الخامسة عشر المنعقدة بمسقط ٢-٦/مارس/٢٠٠٤ ، ومن الندوات مؤتمر "التعليم الديني وحقوق الإنسان" نظمه مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان ، بالتعاون مع مديرية الأوقاف في نابلس ، وكلية الشريعة الإسلامية في جامعة النجاح ، نيسان ٢٠٠٣ ، وندوة "العولمة وأولويات التربية" نظمتها كلية التربية بجامعة الملك سعود نيسان٢٠٠٤م ، ومؤتمر "مناهج التعليم الديني في العالم =

في هذه الدراسة لإثراء النقاش العلمي حول الموضوع .

ونظراً للملاحظات التي أشرت إليها حول الدراسات السابقة سأحاول في مقاربتي هذه أن أناقش الموضوع من خلال أسئلة عملية يمكن أن تتقدم بالبحث خطوة إلى الأمام تتجاوز التكرار فيما كتب حول الموضوع الذي يركز على مسلمات متفق عليها ؛ أو شكليات ليست موضع جدل ، وسأتناول تشخيص معالم الأزمة وصفاً وتحليلاً واستشرافاً .

كما سأركز البحث حول التعليم الديني في الجامعات الإسلامية[1] لقلة الدراسات المتجهة إليه ، ولكونه مفتاح

= الإسلامي : التحديات والآفاق" نظمته الجامعة الإسلامية العالمية سبتمبر ٢٠٠٥ ، وندوة "القيم الإسلامية ومناهج التربية والتعليم" نظمتها الإيسكو والمعهد العالمي للفكر الإسلامي والمركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية الإسلامية في المغرب ، في نوفمبر ٢٠٠٥ ، ومؤتمر "مناهج العلوم الإسلامية" نظمته رابطة العالم الإسلامي في ديسمبر ٢٠٠٥ ، وغيرها من الندوات والمؤتمرات .

(١) يلاحظ أن الحديث عن الجامعات الإسلامية في تخصص التعليم الديني يصلح للتعميم على مشكلات كثير من التخصصات في الجامعات العربية ، فأزمة التعليم الديني الجامعي في قسم كبير منها هي جزء من أزمة التعليم والجامعات العربية ، يؤكد ذلك غياب الجامعات العربية والإسلامية عن جميع التقارير التقيمية للجامعات في العالم ، فلم تذكر أي جامعة عربية =

إصلاح التعليم الديني في المجتمع ؛ سواء في ذلك المدرسيُّ أم المسجدي ، ذلك أن التعليم الجامعي هو الرافد الرئيسي والأهم للقائمين على جميع أشكال التعليم الديني .

= ضمن أفضل خمسمائة جامعة في العالم حسب تقرير نشره معهد التعليم العالي في جامعة جياو جونغ شنغهاي الصينيّة في العام ٢٠٠٥م (Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University) ولم تذكر من المنطقة غير جامعتين في تركيا وهما الوحيدتان في بلد إسلامي على الإطلاق ، وسبع جامعات في إسرائيل علما بأنها لا تشتمل سوى على ثماني جامعات كبيرة (يمكن الرجوع إلى التقرير في الموقع التالي : (http ://ed .sjtu .edu .cn/rank/2005/ARWU2005TOP500list .htm) وفي العام ٢٠٠٦م كانت النتيجة نفسها حسب تقرير مجموعة "لابوراتوريو دي إنترنت" المتخصصة حول ترتيب أفضل ثلاثة آلاف جامعة في العالم ، و يمكن الرجوع إلى التقرير في الموقع التالي : (http ://www .webometrics .info/index .html) يذكر أن أهم المعايير المستخدمة في التقييم كان مواكبة العصر ووسائله . "ولعله من المفيد أن نشير إلى أن الجامعات الإسلامية ليست متخلفة بالقياس إلى الجامعات الغربية فحسب بل هي متخلفة حتى بالقياس إلى الجامعات الإسلامية في عصور الانحطاط : جامعة الزيتونة وجامعة الأزهر في بدايات عهد الاستعمار كانتا على الأقل تعتمد على علماء لهم بحق جدارة حمل هذا الاسم في مجالات اختصاصهم" (أبو يعرب المرزوقي ، أزمة العلوم الإسلامية : طبيعتها وعلل استعصاء العلاج ، موقع الوحدة الإسلامية- ٢٨/ ٠٣/٢٠٠٥ http ://www .alwihdah .com/)

ونظراً لحساسية الموضوع وأهمية تنوع الرأي فيه فقد حرصت على استطلاع آراء المعنيين به ، وذلك من خلال استبيان[١] حول التعليم الديني توجهت به إلى مجموعة من أساتذة الجامعات الإسلامية وآخر لخريجيها[٢] ، وقد شمل ذلك جامعاتٍ في سورية والمغرب العربي وماليزية[٣] .

---

(١) سأضمن مكان الشاهد صيغة السؤال الموجه في الاستبيان .

(٢) بلغ عدد المشاركين في الاستبيان : ٤٦ من أساتذة الجامعات الإسلامية من سورية والمغرب العربي وماليزية ، و٧٧ من طلبة الدراسات العليا في البلدان نفسها) (وكان العدد من كلية الشريعة بجامعة دمشق ١٥ من الأساتذة ، و٤٤ من طلبة الدراسات العليا) ، هذا وإننا ندرك الاختلاف في الإجابات بين البلدان تبعاً لاختلاف الأنظمة وأنماط التعليم ، لذلك سنشير إلى أثر ذلك في الإجابة حيث وجد ، لكن ما ركزنا عليه بالخصوص هو المشترك بين جميعها في الإجابة وهو المتصل بجوهر الموضوع .

(٣) أشكر في هذا المجال الأساتذة الذين تكرموا بإجراء الاستبيان أو زودوني ببعض المراجع والوثائق ذات الصلة ، أذكر منهم في هذا المجال الدكتور محمد الطاهر الميساوي (ماليزية) والدكتور احميده النيفر (تونس) والدكتور مسعود الصحراوي (الجزائر) ، كما أشكر كل من ساهم في الاستبيان من الأساتذة والخريجين .

أولاً ـ مظاهر أزمة التعليم الديني في الجامعات الإسلامية

وصفُ المشكلة بالأزمة يعني استفحالها وحاجتها لحل عاجل ومدروس ، وأن يوصف التعليم الديني بأنه يعاني من أزمة أمر في غاية الخطورة ، ويزداد أهمية عندما يأتي إقرار هذا الوصف من المعنيين (الدارسين والمدرسين) ، فجواب جميع من استطلعنا رأيهم على السؤال التالي : هل ترون أن التعليم الديني يعاني من أزمة ؟ كان نعم .

إن هذا الوصف طبيعي نظراً لما وصل إليه التعليم عموماً والديني خصوصاً من ترد في العالم العربي والإسلامي ، وهو ترد يعكسه تأخر مكانة العالم الإسلامي ودوره ، فلئن كان يمكن عزو التأخر المادي والتبعية التقنية للغير إلى تخلف دراسة العلوم وتعليمها ، فإن تدهور الأخلاق والتشكك في القيم والتاريخ وغياب الحصانة الفكرية ما كان ليتم لو لم يكن التعليم الديني عموماً في أزمة .

وفي تشخيص أزمة التعليم الديني في الجامعات الإسلامية يمكن توصيف هذه الأزمة وترتيب أسبابها بحسب الاستبيان تبعاً للأهمية كما يلي :

١) ضعف التعليم ما قبل الجامعي[١] = ٦٥

٢) أسباب سياسية = ٦٤

٣) مضمون المنهاج = ٦٠

٤) طريقة تقديم المنهاج = ٦٠

٥) ضعف القائمين على التعليم= ٥٨

٦) غلبة الحفظ وغياب النزعة النقدية= ٥٨

٧) التعصب وغياب أدب الاختلاف= ٣٧

أسباب الأزمة الخارجية :

ضعف التعليم ما قبل الجامعي يعتبر أهم سبب في أزمة التعليم الديني في الجامعات ، ويبرز هذا الأثر في الجامعات الإسلامية لأنها تستقطب شريحة متنوعة من مختلف المستويات الدراسية ، كما أنها تكشف عن عمق المستوى لما

---

(١) الأرقام المجاورة لكل سبب تشير إلى عدد المؤيدين لكل سبب في هذا الاستبيان .

يحتاجه دارس العلوم الشرعية من إلمام شامل بمختلف متطلبات التعليم ما قبل الجامعي وبالخصوص اللغة العربية والثقافة العامة .

أما البعد السياسي فيمثل العامل الثاني من أزمة التعليم الديني ، ويمكن تفسير هذا العامل باعتباره نتيجة طبيعية لنظرة نخب الدولة العربية الحديثة للدين ودوره في الحياة وصلته بالعلم ، فقد احتل التعليم الديني مكانة هامشية على مرِّ العقود الماضية في معظم الدول العربية ، بل هو في بعضها يزداد تهميشاً يوماً بعد يوم ، وذلك بعد القضاء على مؤسساته التقليدية إبان الاستقلال ، وما تبقى من مؤسسات أو أحدِث يخضع لشروط ورؤية سياسية قبل أن يخضع إلى المعايير العلمية ، وإذا لم يتم التدخل السياسي في مناهج الجامعات فإنَّ تلك المؤسسات لا تخلو من ترهل ينعكس عن ترهل مختلف مؤسسات الدولة أو استثمارها من قبل من هم غير كفء للإشراف عليها .

ولعل أثر السياسة في تأزيم التعليم الديني في تصاعد مستمر يوماً بعد يوم ، لكون هذا البعد أصبح دولياً بعد أن كان محلياً ، فقد أصبح إصلاح التعليم الديني من المنظور العولمي مطلباً غربياً ، وبدأت الدول تستجيب له بحسب درجة استجابتها للمطالب الأمريكية .

أسباب الأزمة الداخلية :

من الطبيعي أن ينعكس ضعف التعليم العام والتدخل السياسي سلباً على التعليم الديني ، لكن لو انتفيا فإن التعليم الديني سيظل في أزمة ، لأنها تنبع من بنيته الخاصة والتي ترتبط بخصوصيته وضخامة محتواه وعمقه التاريخي وتنوع مجالاته وتخصصاته ، ومع تغير منظومة التعليم الديني من النمط التقليدي إلى النمط الأكاديمي برزت مشكلات التعليم من حيث صلته بالعصر وأنماط التعليم الحديث ، فهناك أزمة تتعلق بمضمون المنهاج ، كماً ومحتوى ، فالكم يرتبط بضرورة التكامل والشمول ، والمحتوى يرتبط بالصلة بالعصر وقضايا التنمية ، وحيث اختزل المضمون إلى أقرب ما يمكن ؛ تأتي أزمة طريقة تقديم المنهاج ، حيث السائد فيها نمط تقليدي تأليفاً وتدريساً ، يزيده ضعف القائمين على التعليم ، والذي يحول دون نقلة نوعية في التعليم الديني لو انعدمت العوائق ، وهم بدورهم يكرسون الأزمة من خلال غلبة الحفظ وغياب النزعة النقدية في أدائهم التعليمي ، يرافق ذلك سيادة التعصب وغياب أدب الاختلاف بين المشرفين على التعليم الديني وتحولُ مؤسسات العلم إلى مصدر للتنابذ والفرقة والتشتت .

ويمكن أن نحدد مفاصل الأزمة من خلال المحاور الأربعة الآتية :

- **مظاهر الأزمة المتصلة بالسلطة والإدارة :**

مسؤولية السلطة والإدارة عن أزمة التعليم يمكن تحديدها بمجموعة من العناصر التي تنتج عن بعضها ، فضعف التعليم ما قبل الجامعي يرجع أساساً إلى السلطة ومنظومة التعليم عموماً وموقع التعليم الديني فيها خصوصاً ، حيث يخضع التعليم الديني ومناهجه للتسييس والتوجيه الرسمي ، والتدخل في مفردات مقرراته ، ويحتل مكانة دون مكانة المقررات الأخرى ، فيقل الاهتمام به مدرسياً وجامعياً ، ولا يحظى بالتخطيط والدعم المادي اللازم ، كما أن المتخرج من التعليم الديني لا يجد من آفاق العمل ما يعزز الرغبة فيه ، وينتج عن ذلك ضعف الإدارة العلمية المشرفة عليه نظراً للقيود التي تحيط بها ، وقلة الاعتماد المخصص لها ، فتغيب شروط التعليم السليم ومرافقه اللازمة وبالخصوص المصادر والمكتبات وما ينبغي أن يهيأ للطالب ليستكمل تعلمه .

■ **مظاهر الأزمة المتصلة بالمنهاج :**

التسييس وضعف الإدارة العلمية وقلة إمكانياتها يرسخ ضعفاً آخر في مناهج التعليم في الجامعات الإسلامية ، التي تعاني ابتداء من ضعف وترهل ساهمت عوامل كثيرة فيه ، ويمكن تلخيص أهم مشكلات المناهج فيما يلي :

- غياب الربط مع الواقع وعدم التناسب مع العصر ومتطلباته وأسئلته ، ويمكن ملاحظة ذلك في الشكل والمضمون ، فما يزال طالب العلم الشرعي يدرس مسائل ومصطلحات وأمثلة تاريخية لا صلة لها بالواقع ؛ بينما لا يعرف شيئاً عن أسئلة مستجدة ومعاصرة هي مقابل ما درسه مما هو من الماضي ، ولئن كان جوهر الفقه وعلم الكلام معالجة أسئلة كل عصر ، فإن الفقه وعلم الكلام أصبح اليوم كلاماً عنهما وليس تواصلاً مع رسالتهما ، ومن ناحية أخرى تطورت مناهج البحث وأساليبه في مختلف العلوم ؛ وما يزال التعليم الديني دونها في التطور ، وعلى مستوى اللغة ورغم النقلة النوعية في صياغة كثير من العلوم الشرعية صياغة معاصرة ؛ فإن لغة تلك العلوم لم تتطور كما تطورت لغة العلوم القديمة ، ولم يحصل ذلك إلا بفعل المستجدات القاهرة ، وأبرز ما يؤكد هذا الخلل التركيز الشائع في

الجامعات على الجوانب النظرية وإهمال الأبعاد التطبيقية في مختلف العلوم[(١)] .

- الاهتمام بالكم على حساب الكيف ، ممّا أدى إلى تضخم المناهج والمقررات وطغيان جانب على آخر فيها ، ومن ثمَّ عدم تكامل المنهاج فيها ، والسبب في ذلك عدم الاهتمام بالتخصص والتعمق ، بل النزوع إلى التعميم والإصرار على أن يكون المتخرج ملماً بكل شيء ، في الوقت الذي يتخرج فيه وهو حافظ لكم كبير ينساه قريباً ، وهو غير مؤهل ليولِّد المعلومة في المستقبل لعدم عمقه في الجانب الكيفي ، ويزيد هذا الجانب سلبية الأنظمة الفصلية وكثرة الامتحانات التي تجعل الدارس أداة يحفظ المعلومة ويؤديها عند الطلب كما هي ، بغض النظر عن فهمها ومعرفته بكيفية تشكلها وإبداع نظير لها .

- عدم الاستفادة من العلوم الأخرى ذات الصلة ، وهذا ما يزيد الخلل في توازن المنهاج ويعرقل تطوره ، فمن أسهموا في تطور العلوم كانوا على معرفة بمختلف التخصصات الهامة

---

(١) انظر : سعد الدين منصور محمد ، مقرر علوم الحديث الجامعي : الواقع والمأمول ، مؤتمر مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي : التحديات والآفاق ، الجامعة الإسلامية العالمية ، سبتمبر ٢٠٠٥ ، ص١٤٢

في عصرهم ، ومناهج العلوم الشرعية تعاني من نقص في الاطلاع على هذه العلوم أو استفحال فيها ، فبعض الجامعات تعطيها مكانة وأهمية تطغى على العلوم الإسلامية أو تتجاهلها تماماً ، ومن أثر ذلك ضعف المعرفة بتراث الآخرين وثقافتهم لاسيما من هم موضع نقد وحوار ، وحيث تم الاطلاع لم يكن مرتبطاً بواقعهم وحاضرهم .

- أحادية التفكير وضعف المنهجية وغلبة التعصب ، وغياب الحوار والنقد ، والخلط بين قداسة النص وفهومه ، وينتج عن ذلك تكريس التقليد أو النظرة الواحدة والحادة للمسائل ومن ثمّ ينعكس ذلك تشتتاً في المواقف وتوظيفاً للتاريخ وتأويله بحسب الوجهة السائدة ، ويتم رفض المخالف وعدم العلمية في التعامل مع آرائه ، وعندما يغيب النقد والحوار يغيب الإبداع ويضعف المنهج المقارن ، ويتخلف البحث العلمي .

- ضعف الأسس التي قامت عليها المناهج ، وعدم الارتباط بها ، فعندما تغيب الأهداف أو تكون عامة أو عائمة ، تصبح المناهج كذلك ولا يتم ضبطها بما يحقق الغرض بدقة ، يضاف إلى ذلك الاستمرار والسكون فيها ؛ فقلما يتم إصلاحها وتطويرها ، ويعتبر ذلك تراجعاً أو مثار تهمة .

ولعل أصرح ما يعبر عن الأزمة في المناهج جواب الأساتذة الذين استطلعنا رأيهم في الموضوع ، فقد أجابوا عن السؤال التالي : هل ترون أن المقررات في جامعتكم تؤهل المتخرج لأداء ما قصد من تعليمه ؟ بما يلي : (نعم :١٣ من ٤٦ ، لا : ٦ من ٤٦ ، إلى حد ما : ٢٧ من ٤٦) ، مما يعني أن الغالبية من الأساتذة لا تثق بأهلية المناهج القائمة على تخريج شخص كفء لأداء ما رسم وما يطلب منه ، كذلك معظم المتخرجين ثقتهم ضعيفة بأهليتهم ؛ فقد أجيب على السؤال نفسه بما يلي : (نعم=٢٥ من ٧٧ ، لا=٣ من ٧٧ ، إلى حد ما=٤٩ من٧٧) .

هذه المشكلات في مناهج التعليم الديني ليست بجديدة ، فمن يتصفح مدونات العلوم الإسلامية يدرك الصعوبة التي تعتري التعليم الديني ، وقد نبه ابن خلدون إلى كثير من عناصر الخلل فيها ، فركز في مقدمته[1] على الأسباب التي تحول دون تحول التعليم إلى ملكة لدى المتعلم بحيث تسهم في العمران ، ويمكن تلخيص تلك الأسباب التي يراها أضرت بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته فيما يلي :

---

(١) انظر :عبد الرحمن حللي ، "إصلاح التعليم الديني من منظور ابن خلدون" ، ورقة في : ندوة " ابن خلدون " ٦٠٠ سنة على وفاته ، كلية الآداب – جامعة حلب ، ٢٧-٢٠٠٦/٣/٢٨ .

أولاً :طول مدة التعليم ، ويعزو طولها إلى قلة الجودة في التعليم خاصة ، لاسيما وأن تلك المدة التي يقضيها الطالب إنما تتم دون نقاش ولا حركة فيها ، فبعد ذهاب كثير من أعمار الطلاب في ملازمة المجالس العلمية تجدهم سكوتاً لا ينطقون ولا يفاوضون ، ومن ثمَّ لا يحصّلون ملكة[١] .

ثانياً : الخلط بين الملكة العلمية والحفظ : فالعناية بالحفظ أكثر من الحاجة ، و ظنهم أن الحفظ هو المقصود من الملكة العلمية ؛ وليس كذلك[٢] .

ثالثاً : كثرة التآليف في العلوم : وذلك لأن كثرة التآليف تشكل عائقاً عن التحصيل ، وذلك من زاوية مطالبة الطالب بتحصيلها والوقوف عليها ؛ فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها ومراعاة طرقها ، ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرد لها فيقع في القصور ولابد دون رتبة التحصيل[٣] .

رابعاً :اختلاف الاصطلاحات في التعاليم و تعدد طرقها ، ومطالبة المتعلم باستحضارها[٤] .

---

(١) ابن خلدون ، المقدمة ، دار القلم- بيروت ط :١١/ ١٩٩٢ ، ص :٤٣٢

(٢) المقدمة ، ص :٤٣٢

(٣) المقدمة ، ص :٥٣١-٥٣٢

(٤) المقدمة ، ص :٥٣١

خامساً : كثرة الاختصارات المؤلفة في العلوم : فقد ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم يولعون بها ويدونون منها برنامجاً مختصراً في كل علم ؛ يشتمل على حصر مسائله وأدلتها باختصار في الألفاظ ؛ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفن ، وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات المطولة في الفنون للتفسير والبيان فاختصروها تقريباً للحفظ ، وصار ذلك مخلاً بالبلاغة وعسِراً على الفهم . وهو فساد في التعليم وفيه إخلال بالتحصيل ، وذلك لأن فيه تخليطاً على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه وهو لم يستعد لقبولها بعد ؛ وهو من سوء التعليم ، ثم فيه مع ذلك شغل كبير على المتعلم بتتبع ألفاظ الاختصار العويصة للفهم ، لأن ألفاظ المختصرات تجدها لأجل ذلك صعبة عويصة فينقطع في فهمها حظ صالح من الوقت . ثم بعد ذلك فالملكة الحاصلة من التعليم في تلك المختصرات إذا تم على سداده ولم تعقبه آفة فهي ملكة قاصرة عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطولة لكثرة ما يقع في تلك من التكرار والإحالة المفيدين لحصول الملكة التامة[1] .

---

(١) المقدمة ، ص :٥٣٢-٥٣٣

سادساً : تحويل علوم الآلات إلى علوم مقصودة لذاتها :
كما فعل المتأخرون في صناعة النحو وصناعة المنطق وأصول الفقه ؛ لأنهم أوسعوا دائرة الكلام فيها وأكثروا من التفاريع والاستدلالات بما أخرجها عن كونها آلة وصيرها من المقاصد ؛ وربما يقع فيها لذلك أنظار ومسائل لا حاجة بها في العلوم المقصودة ؛ فهي من نوع اللغو وهي أيضاً مضرة بالمتعلمين على الإطلاق ؛ لأن المتعلمين اهتمامهم بالعلوم المقصودة أكثر من اهتمامهم بوسائلها ؛ فإذا قطعوا العمر في تحصيل الوسائل فمتى يظفرون بالمقاصد ؟ فكلما خرجت عن ذلك خرجت في المقصود وصار الاشتغال بها لغواً مع ما فيه من صعوبة الحصول على ملكتها بطولها وكثرة فروعها . وربما يكون ذلك عائقاً عن تحصيل العلوم المقصودة بالذات لطول وسائلها مع أن شأنها أهم والعمر يقصر عن تحصيل الجميع[١] .

هذا التشخيص الخلدوني ما يزال صالحاً اليوم مع ملاحظة استمرار المشكلات التي أشار إليها قروناً بعده إلى اليوم .

---

(١) المقدمة ، ص :٥٣٧

■ **مظاهر الأزمة المتصلة بالمدرس وطرق التدريس :**

من أهم مفاصل الإصلاح في التعليم الديني القائمون عليه من المدرسين والمشرفين ، وهم أكبر معرقل له إن لم يمتلكوا رؤية له أو كانوا مصدراً للأزمة ومظهراً من مظاهرها ، وهذا أمر واقع كلياً أو جزئياً في كثير من الجامعات الإسلامية ، ويمكن ملاحظة ذلك في المظاهر التالية :

- قلة الكفاءات العلمية في التخصصات الدقيقة للعلوم الشرعية ، وضعف تأهيل القائمين على التعليم ، وهذه نتيجة طبيعية لضعف المناهج والإدارة ، وأحياناً لتدخل السلطات في التعيين بغض النظر عن الشروط العلمية ، وغالباً ما تنعدم الجدية والإخلاص في العمل ، ويتحول التدريس الجامعي إلى مهنة وأداء وظيفة بدل أن يكون رسالة وأمانة ، وطبيعي والحال هذه أن يتخلف البحث العلمي وتهزل نتائجه .

- الضعف اللغوي والتقني لدى المدرسين ، ويتجلى ذلك في تخلف طرق التدريس وعدم مناسبة طرق الأداء وأساليب التعليم ، وقلة استخدام الوسائل التقنية فيه ، وبالخصوص في المواضيع التي قطعت فيها التقنية شوطاً كبيراً في مصادر التعليم الديني وبرامجه . وتؤكد كثير من الدراسات أن الأسلوب الغالب في تلقي الطلبة للمعلومات هو أسلوب

التلقين والحفظ وتكديس المعلومات وغياب التفكير الإبداعي[١] .

- من المظاهر التي يرصدها الطلاب بين مدرسي العلوم الشرعية أنانية النخبة القائمة ، وكثرة الحواجز بين الطلاب والمدرسين ، وعدم تشجيع الطلاب على الحوار والنقد ، ومن ثمَّ قتل المواهب والقدرات ، كما يلاحظ غياب العمل الجماعي ، وصدام الأفكار بين المدرسين يرافقه التعصب وغياب أدب الاختلاف ، وضعف التواصل بين مختلف الأطراف .

■ **مظاهر الأزمة المتصلة بالطالب والمتخرج :**

يمثل الطالب والمتخرج من الجامعات الإسلامية نموذجاً لأزمة التعليم الديني ، فوضعه نتيجة مركبة لكل عناصر الأزمة في التعليم ، ويمكن أن نلخص مظاهرها في المتخرج بما يلي :

- ضعف المستوى العلمي للطلبة والمخرجين ، وغياب الوازع العلمي والحافز للمتابعة والتفرغ في

---

(١) انظر : فريدة زوزو ، التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية لمقررات الفقه وأصوله ، مجلة إسلامية المعرفة ، عدد :٤١ / صيف ٢٠٠٥ ص :١٤٣

التخصص ، وهذه نتيجة طبيعية لترهل المناهج ومكانة التعليم في المجتمع والعمل ، وكذلك ضعف التعليم ما قبل الجامعة ، وقلة المتفوقين الذين يختارون التعليم الديني .

- عدم فعالية الطالب والخريج وغياب تأثيره في المجتمع ، ويرجع ذلك إلى ضعف التطبيق العملي والتدريب ، واعتبار التعليم الديني تعليماً نظرياً فقط .

- ضعف الجانب الروحي والالتزام لدى الطلاب ، ممّا يعكس مشكلة في الإقناع بمضمون التعليم ، وتحوله إلى رسالة وجزء من شخصية الطالب ، وكذلك عدم حل مشكلات الطالب وعزل التعليم عن المجتمع ، فلا تراعى ظروف الطالب ونفسيته وواقعه ، ويضعف الاهتمام بتكوين شخصيته وتقدير جهده .

- ضعف الروح النقدية عند الطالب ، وغلبة التعصب وعدم قبول الحوار والاختلاف ، ويرجع ذلك إلى مشكلات المناهج والمدرسين وما يسهمون به في تكريس هذه المظاهر .

- الشعور بالنقص والدونية الذي يستشعره الطالب من خلال نقص معدل القبول ، وشعوره بعدم القدرة على مواجهة

المشكلات الاجتماعية وأداء الدور المنوط به ، ووجود فارق كبير بين النظرية والتطبيق والواقع[(١)] .

وما ذكر تؤكده مختلف الدراسات والأبحاث ، "والملاحظ أن القول بضعف مناهج التربية الإسلامية ، وضعف تحصيل المتعلمين لمعارفها ، ومفاهيمها ، وضعف اكتسابهم لمهارتها ، وضعف التزامهم بقيمها هي النتائج الأكثر شيوعاً للدراسات العلمية والتقويمية لهذه المناهج الدراسية"[(٢)] .

ونتائج الاستطلاع الذي توجهنا به إلى المتخرجين (عددهم : ٧٧) تؤكد مظاهر الأزمة في الطالب والمتخرج ؛ فأغلبيتهم لا يثقون بقدرتهم على أداء مهماتهم كمتخرجين ، فقد أجابوا على السؤال التالي : هل تشعر أنك مؤهل لأداء ما قصدت من تعليمك ؟ بما يلي : (نعم :٢٥ ، لا :٣ ، إلى حد ما :٤٩) .

---

(١) انظر :عبد الله محمد الجيوسي ، مناهج كليات الشريعة بين الجمود والانفتاح : جامعة اليرموك نموذجاً ، مؤتمر مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي : التحديات والآفاق ، الجامعة الإسلامية العالمية ، سبتمبر ٢٠٠٥ ، ص٢٧٤-٢٧٥

(٢) انظر : محمد رجب فضل الله ، معايير الأداء الديني اللازمة لتدريس التربية الإسلامية بالتعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة : دراسة مستقبلية ، مؤتمر مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي : التحديات والآفاق ، الجامعة الإسلامية العالمية ، سبتمبر ٢٠٠٥ ، ص٣٤

وأتى تفسير الجانب الإيجابي في أهلية الطالب بالعوامل التالية : الجهد الشخصي :٤٤ ، وفضل بعض المدرسين :٤٢ ، وتكامل المنهاج :١٤ . أما تعليل الإجابة السلبية فقد فسر بالعوامل التالية : (التقصير الشخصي :١٤ ، ضعف المنهاج : ١١ ، ضعف طرق توصيل :١١) .

وكل هذه التعليلات تؤكد توصيف مفاصل الأزمة التي ذكرنا ، ويلخص بعض الباحثين أزمة التعليم الديني عموماً في المظاهر التالية : (هيمنة البلاغة والإنشاء ، لاتاريخية التلقي ، قصور الإنتاجية المعرفية ، ضعف الحجاج المقارن ، تحوّل سلطة النص ، غلبة التسييس ، إزاحة المعارف الحداثية ، اتساع دوائر المطلق والمقيد ، غياب المساءلة والنقد ، العنف الرمزي والإكراه ، المَأْسَسَة المَدْرسيَّة)[١] .

---

(١) انظر : أنور أبو طه ، الحداثة وأزمة مؤسسات التعليم الإسلامية ، ضمن كتاب "خطاب التجديد الإسلامي" ، ط :دار الفكر– دمشق٢٠٠٤ ، ص :٩٩ وما بعدها .

ثانياً ـ مظاهر أزمة البحث العلمي في الجامعات الإسلامية

من أهم وظائف الجامعات البحث العلمي ، إذ يعكس القدرة على الإبداع والتطوير والاستجابة للمتغيرات ، كما أنه عنوان الصلة بالواقع والمتغيرات ، ولدى سؤالنا كيف تقوّمون البحث العلمي الشرعي في جامعتكم ؟

أجاب الأساتذة (٤٦) بأنه (ضعيف=١٩ ، جيد=١٧ ، متوسط=٤ ، رديء=٢ ، ممتاز=١) ، وعللوا الإجابة السلبية بـ (غياب التخطيط العلمي=١٨ ، وضعف التكوين العلمي=١٧ ، وضعف المنهجية=١٥ ، ضعف الإشراف=١٥ ، وضعف الإمكانات المادية=١٥ ، وغياب حرية البحث العلمي والخوف من التغيير=١٣) .

وأجاب الخريجون وطلبة الدراسات العليا (٧٧) بأنه :(جيد=٣٧ ، ضعيف =٢٧ ، ممتاز=٧ ، وسط=٤ ،

رديء=٢)[١] ، وعللوا الإجابة السلبية بـ (ضعف الإمكانات المادية=٢٤ ، وضعف التكوين العلمي=١٥ ، وغياب التخطيط العلمي =١٥ ، وضعف الإشراف=١٣ ، وضعف المنهجية = ١١ ، وغياب حرية البحث العلمي والخوف من التغيير =٩) .

إن الرؤية الإجمالية لطبيعة البحث العلمي لا تعكس وضعاً جيداً ، لاسيما رؤية الأساتذة الذي يشرفون ويقوّمون الأبحاث ، أما الغلبة الجزئية للجانب الإيجابي لدى طلبة الدراسات العليا فيمكن تفسيرها بالبعد الشخصي في الإجابة ؛ فكل واحد هو جزء من الجواب ، فهي في بعض منها تقويم ذاتي ، وبملاحظة ذلك وبدونها لا تبدو النظرة إلى البحث العلمي في الجامعات الإسلامية إيجابية ومبشرة ، بل هي تعكس عمق الأزمة التي وصّفناها في الفقرات السابقة .

والجمع بين التعليلات السابقة يجعل ترتيبها كالتالي :

- ضعف الإمكانات المادية : حيث يتم البحث العلمي في العلوم الشرعية غالباً من غير دعم وهو من قبيل التطوع من قبل الباحثين والمشرفين ، ويدخل عنصر الدعم المادي هنا

---

(١) يلاحظ أن الإجابة الإيجابية (جيد وممتاز جاءت في معظمها من أجوبة أساتذة وطلبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزية) .

بالدعم لمؤسسات التعليم الشرعي عموماً ، لكنه إن توفر فإنه تبرز المعيقات الأخرى .

- غياب التخطيط العلمي : حيث تتم الدراسات العليا في معظم الجامعات الإسلامية بطريقة عشوائية ، ولا تكاد توجد خطة يمكنها استثمار البحوث العلمية المقدمة ، أو تفعيلها ، فهي في قسم كبير منها مكررة وإعادة إنتاج لما هو قائم ، أو صياغة جديدة لمعلومات قديمة .

- ضعف التكوين العلمي : إن ضعف التكوين العلمي للباحث يقعد بالبحث العلمي عن النهوض مهما توفر من ظروف ؛ كما أن حسن تكوينه يعوض النقص في الجوانب الأخرى ، ويرجع الضعف العام إلى مشكلات المنهاج والمدرسين التي أشرنا إليها .

- ضعف الإشراف : إن ضعف المدرسين يمتد في ضعف المشرفين على البحث العلمي ؛ فتتضافر على الطلاب مشكلات الضعف الشخصي وضعف المشرف العلمي أو إهماله الشخصي ، ومن ثمّ ضعف وهزالة الأبحاث ، إن صحت تسميتها .

- ضعف المنهجية : من أهم مؤهلات البحث العلمي المنهجية التي تغيب وتتخلف كثيراً في الدراسات الإسلامية ،

وذلك لغيابها كمقرر في كثير من الجامعات ، ولعدم ممارستها في ميدان التطبيق والبحوث الصغيرة ، ولكون تصور الشروط المنهجية خروجاً عن تقاليد البحث الشرعي ، وسنعود إلى هذه النقطة في مكان آخر من هذا البحث .

- غياب حرية البحث العلمي والخوف من التغيير : غالباً ما يكبل الباحث في الدراسات الإسلامية نفسه بقيود وتصورات يعتبرها من قبيل الثوابت والمقدسات في الوقت الذي تدخل في مجال المباحث المختلف فيها وموضع الاجتهاد ، ويظن أن أي مخالفة لما هو سائد في المنظور العام هي تغيير للدين أو اجتهاد وتجديد منهي عنه ، حتى لو قادته الأدلة إلى ذلك يتم هذا خوفاً من التهمة من المشرفين أو المجتمع ؛ وربما يكون هذا التخوف وهماً أو مبالغاً فيه ، وهذا ينعكس سلباً على الإبداع والنقد في البحث العلمي ، ويسهم فيه تكوين الطالب سواء بطبيعة المنهاج أو من قبل المدرسين الذين هذا تكوينهم .

إن ما أسلفناه يؤكد ما يتداوله الباحثون وما تكشف عنه الوقائع من" أن الأعمال البحثية التي تجري في البلاد الإسلامية هي - في العموم - أعمال متدنية في مستواها ، وأن بيئات البحث تعاني من مشكلات عديدة وصعوبات جمة ، تستدعي

فائق الاهتمام ، وتتطلب بالغ العناية ، لاسيما مع غياب الإسهامات الإسلامية عن الخبرة الإنسانية المعاصرة في البحث ، وغياب البيئة العلمية المناسبة للبحث في البلدان الإسلامية ، ممّا يجعل بعض الباحثين غير المسلمين أقدر أحياناً ، حتى على بحث القضايا الإسلامية ، من الباحثين المسلمين ! ويتردد في بعض الأوساط الجامعية همس داخلي يصل أحياناً إلى حد الادعاء بأن القدرات والممارسات التي يمتلكها أساتذة الدراسات الإسلامية أقل مما يمتلكه زملاؤهم في التخصصات الأخرى"[(١)] .

وإذا أردنا التدقيق أكثر في مخرجات البحث العلمي في الجامعات الإسلامية نلاحظ التكرار والتشابه وإعادة إنتاج التراث عبر آلاف الرسائل الجامعية في مختلف الجامعات ، وهي تُقدم على أنها بحث علمي ، ومعظمها لا يحتوي على إشكالية يعالجها أو سؤال يجيب عليه ، فضلاً عن القطيعة بين موضوعها وبين العصر الذي تعالج قضاياه في الماضي .

أما النتائج التي تتوصل إليها فهي في معظمها وصفية أكثر منها تحليلية ؛ مما يجعلها بحثاً للماضي . . في الماضي . .

---

(١) انظر : فتحي حسن ملكاوي ، البحث التربوي وتطبيقاته في الدراسات الإسلامية في الجامعات ، إسلامية المعرفة ، عدد :٣٠ / ٢٠٠٢

ولأجله ، فثمة أزمة في مفهوم البحث العلمي ذاته ، فالمعهود أن يقدم البحث العلمي إضافة نوعية في مجاله فيكون جديداً أو تجديداً ، لكن واقع الحال أن معظم ما يُقدم في الدراسات الإسلامية هو اختزال ومسخ وتشويه للتراث الإسلامي الذي كان بعضه في صيغته وعصره يعبر عن راهنية وواقعية أكثر مما يطرح على أنه استمرارية له ، فلم تفلح الدراسات التي تحمل صفة "البحث العلمي" في تقديم الجديد ولا في تقديم التراث الإسلامي بالشكل الذي يليق به ولا بالأمانة التي تقتضيها صفة العلمية ، فيتم تناوله بانتقائية تطمس تألق طيفه الذي صنعته الحرية الفكرية والمسؤولية العلمية التي كان يتسم بها صانعوه مقارنة مع ما يدعيه دارسوه اليوم[١] .

---

(١) انظر : عبد الرحمن حللي . أزمة البحث العلمي في الجامعات الإسلامية ، منشور في موقع إسلام أون لاين (١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤ م) :
(http://www.islamonline.net/Arabic/contemporary/2004/07/article02.shtml)

ثالثاً ـ مظاهر أزمة التربية الإسلامية في التعليم ما قبل الجامعي

الضعف والرداءة هما الوصف الغالب في تقويم التعليم الديني ما قبل الجامعي ، فقد جاء ترتيب تقويم الإجابات على الاستبيان لدى السؤال عن تشخيص وضع التعليم الديني ما قبل الجامعي كما يلي : (ضعيف=٦٦ ، جيد=٣٠ ، رديء= ١٥ ، ممتاز=٤ ، متوسط=٢) ، واعتبر ١١٤ (٧٣ من سورية) من أصل ١٢٣ ، أن ساعات تدريس المقررات الشرعية في التعليم ما قبل الجامعي غير كافية لتحقيق الغرض من مقرر التربية الدينية ، وأنها السبب الرئيسي في الضعف .

أما عن الأسباب الأخرى[1] التي تفسر الضعف فتم رصد

(١) مما سجل من أسباب في الاستبيان (طغيان العنصر النسوي في المدرسين بالجزائر ، إلغاء مادة الشريعة من المرحلة الثانوية بالجزائر ، ضعف اللغة العربية بماليزية) .

عدد من المحددات التي يرجع معظمها إلى مؤثر جوهري هو الأسباب السياسية وتدخل الدولة في التعليم الديني ، وإهمال الدين في التعليم عموماً ، فساعاته هي دون ما ينبغي ، والتوجه في كثير من الدول إلى إنقاصها أو إلحاق المقرر بمقررات أخرى أو تغيير اسمه لأسباب سياسية ، ولا يلتزم في تدريسه بكفاءة المدرس وتخصصه ، مما يترتب عليه ضعف كثير من مدرسي التربية الإسلامية ، وتردي أدائهم التعليمي شكلاً ومضموناً ، كما أن كثيراً من المدرسين هم من غير المختصين وربما يحملون أفكاراً تناقض أهداف المادة التي يدرسونها ، وتهميش الأساتذة وإلصاق التهم بهم لأغراض أيديولوجية ، وكذلك قلة الحوافز والمعززات للاهتمام بالتربية الدينية كعدم تأثير درجة الامتحان ، والسطحية والعمومية في المنهاج والكتب المقررة ، والتناقض بين الجانب النظري والتطبيقي في المنهاج والسلوك وربط ذلك في الحياة والمتغيرات[١] .

---

(١) من النماذج في ضعف مناهج التربية الإسلامية واضطرابها : تقرير إماراتي أوصى بتعديل شامل على مناهج التربية الإسلامية ، يأخذ بعين الاعتبار التطور الذي يمر به العالم الآن ، ويذكر التقرير مبررات دعوته للإصلاح من خلال توصيف تلك المناهج التي تسودها درجة عالية من الارتجال والعشوائية ، وتشتمل على قيم يهدم بعضها بعضاً وتقتصر على الاستظهار =

من جهة أخرى لوحظ ضعف الاهتمام بالتعليم الشرعي المتخصص فيما قبل الجامعة، والذي يهيئ للتخصص الأعمق

والحفظ، والمنهاج يحدث اختلالات وتشوهات نفسية عند الطلبة ولا يساعد على ترسيخ القيم عن اقتناع، وهو غائب كلياً عن الواقع المعاصر وقضاياه بحيث إن كل ما يناقش فيه يعود إلى التاريخ وكأن الإسلام ظاهرة تاريخية ليس لها امتداد في الوقت الحالي، مما يجعل الطالب يخلص إلى أن الواقع المعاصر هو مصدر الشرور وأن الخير كله هو في التاريخ، وفضلاً عن ذلك هو منهاج ذكوري الطابع يركز على دور الرجل ويتجاهل إلى حد كبير قضايا المرأة ودورها، كما يتجاهل القضايا المعاصرة، وأساليب التدريس فيه تعتمد على الحفظ، والمدرسون غير مؤهلين بدرجة كافية لتدريس منهج إسلامي متطور، ويخلص التقرير إلى أنه لا بد من بناء منهج جديد يقوم على اعتبار القرآن الكريم والسنة مصدراً للمعرفة وليسا موضوعاً للحفظ والاستظهار (الشرق الأوسط :١/٩/٢٠٠٤)، كما صدرت توصيات في السعودية بأخذ المتغيرات الحياتية والتطور الاجتماعي بالاعتبار في اختيار المادة الدينية وأسلوب عرضها، وتنقية المقررات الدراسية من النزعات التكفيرية ومن آثار المعارك الكلامية والسياسية في تاريخ الجدل العقدي، ومراعاة وحدة الأمة الإسلامية، والتركيز على تقرير مقتضى النصوص بغية تعميق مفاهيم الحقوق الشرعية للإنسان، وتقرير قواعد التعامل مع المخالف كالعدل والرحمة والمجادلة بالتي هي أحسن، وإدخال مواد جديدة تتعلق بقيم حضارية وإنسانية، وإشراك الآباء والأمهات في تحديد نوع المناهج الدراسية لأبنائهم وبناتهم، ومكوناته. (انظر تقريراً حول تعديل المناهج السعودية، الحياة : ٣١/٣/٢٠٠٤).

في الجامعات ، وهو تعليم عريق له تاريخه ، وتؤكد التجارب أن المتخرجين منه والذين يتابعون التعليم العالي هم الذين يتفوقون ويتميزون في التعليم الجامعي ، بينما يعاني الآخرون كثيراً في مواكبة ضخامة مناهج كليات الشريعة .

وتؤكد الدراسات حول مشكلات التربية الإسلامية في المدارس أن المناهج الدينية الإسلامية بوضعها الحالي لا تحقق الأغراض المرجوة في سلوك المتعلمين وفي العلاقات الاجتماعية في الأسرة والمدرسة والمجتمع ، نتيجة لعدم الارتباط بين المحتوى والأهداف الخاصة بالمنهج ، ولكون المفاهيم الدينية لا ترتبط بواقع التلاميذ وحاجاتهم وحياتهم ، كما أن بعض المقررات تحتوي على تناقضات وتزرع لدى الطالب روح الشحناء والفرقة والتعصب ؛ فينظر إلى العالم الإسلامي نظرة المنكر والمكفر وكأن الجميع على خطأ وما تعلمه هو الصحيح فحسب[١] .

(١) انظر نماذج من هذا الخلل في مناهج السعودية مثلاً : إبراهيم السكران وعبد العزيز القاسم ، المقررات الدراسية الدينية : أين الخلل ؟ ، قراءة في فقه التعامل مع الآخر و الواقع و الحضارة في المقررات ، ورقة في ملتقى الحوار الوطني الثاني - مكة المكرمة - ١٤٢٤هـ ، منشورة في موقع الوحدة الإسلامية : www.alwihdah.com .

ويتم تقديم مقرر التربية الدينية على شكل فروع مستقلة منفصلة مما يفقد المنهج تكامله وأهدافه ، وتوزع المادة على المراحل الدراسية على أساس طبيعة المادة الدراسية لا على أساس طبيعة المتعلم مما يكرس القطيعة بين المادة والمتعلم[١] .

إن المؤشرات تؤكد أن مقرر التربية الإسلامية في العالم العربي يعاني من العقم نتيجة ما يحف به من سلبيات في الشكل والمضمون وطريقة التدريس والكفاءات ، فالحصيلة المعرفية حول الإسلام والقيم الأخلاقية التي يحض عليها في مختلف المجالات متناقضة لدى الشباب المتخرج من المدارس ، بل إن القيم التي تبقى لديه هي اجتماعية وتقليدية أكثر منها قيماً تربوية مدرسية[٢] ، لذلك نجد حيرة لدى

---

(١) انظر :حسن شحاته ، الأسس العلمية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج التربية الإسلامية في التعليم العام بالوطن العربي ، ندوة أسس بناء مناهج تعليم اللغة العربية ، الجزائر ١٢-١٦/١١/١٩٨٩م .ص ٤-٥ ، وانظر حول مشكلات التربية الإسلامية : بدر محمد ملك ولطيفة حسين الكندري ، التعليم الديني : تصورات لتحسين المخرجات ، مجلة الحياة الطيبة- بيروت عدد :١٥ ، ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤ م .

(٢) "على الرغم من أنّ مادة الديانة تشكّل جزءاً أساسياً من المنهاج الدراسي السوري على مدى الاثنتي عشرة سنة من الدراسة من الابتدائية إلى الثانوية ، =

الشباب في التعامل مع الخطاب الديني المتناقض بأطيافه المتعددة على مختلف المنابر ، نظراً لانعدام الرؤية النقدية في تكوين المعرفة الدينية والاعتماد على التلقين ، وهذا ما

=

إلا أنّ كثيراً من الطلاب يعتبرونها المادة الأقل أهمية بين موادهم ولا يتذكرون سوى القليل من محتواها الفعلي ." يتابع (جوشوا م . لانديس) الحديث قائلاً : " لقد طلبت من حوالي عشرين سورياً أن يذكروا لي محتوى مواد التربية الدينية في محاولة لتكوين فكرة من خلال كلامهم عمّا يتذكر السوريون أنهم درسوه . وقد ذكر هؤلاء جميعاً أنه كان عليهم أن يحفظوا عن ظهر قلب سوراً من القرآن وبعض الأحاديث ؛ وتذكّروا جميعاً أنهم قد لُقّنوا أركان الإسلام الخمسة وكيفية الصلاة . كما قالوا جميعاً إنهم قد لُقّنوا قيماً عامةً ، مثل طاعة الوالدين والمعلمين ، وأهمية الصدق واحترام الآخرين . وحين سألتهم عمّا تعلّموه عن الجهاد ، والكيفية التي كانت تُعالج فيها موضوعات مثل إسرائيل ، واليهود ، والغرب ، لم يتذكر أحد منهم أنّ مثل هذه القضايا قد نوقشت في حصّة الديانة ، وتشككوا في أنّها كانت جزءاً من المنهاج ، على الرغم من أنها كانت كذلك فعلاً" (جوشوا م . لانديس ، التربية الإسلامية في سورية : نقض العلمانية ، ورقة أُعدت لندوة "تأويل الإدناء والإقصاء : تشكيل الدين والهوية في المقررات الدراسية في الشرق الأوسط" ، معهد واطسون للدراسات الدولية ، جامعة براون ، تشرين الثاني ٢٠٠٣ ، والورقة منشورة في موقع ثروة ، -زاوية مقالات- (http ://arabic.tharwaproject.com) بتاريخ ٢٠ حزيران/٢٠٠٤ ، وجوشوا م . لانديس ، هو أستاذ التاريخ المساعد في كلية الدراسات الدولية والإقليمية : جامعة أوكلاهوما) .

سيؤول بطبيعة الحال إلى تهيؤ الأجيال للانسياق وراء التيار الأقوى في الجذب والسيطرة على المشاعر .

من جهة أخرى فإن ذكريات الطالب حول مقرر التربية الإسلامية هي الأسوأ بين المقررات الأخرى ؛ نظراً لطبيعة العلاقة بين الطالب والأستاذ القائمة على التسلط والأمرية ، فضلاً عن المكانة الثانوية التي تحتلها المادة بين مختلف المقررات ، وهذا ما يحيل إلى مشكلة أخرى تتعدى مضمون المادة إلى طرق تدريسها ومن ثمَّ إلى تكوين الجامعيين الذين يقومون بتدريسها ، وتصبح العلاقة جدلية بين أزمة التعليم الديني في المدارس والجامعات ، وكذلك التعليم عموماً .

رابعاً ـ التحديات التي تواجه التعليم الديني في العصر الراهن

يمكن إرجاع التحديات التي تواجه التعليم الديني إلى نوعين ، تحديات ظرفية وأخرى معرفية :

أولاً - التحديات الظرفية :

ما من زمن إلا وله أثره وتحدياته وأسئلته التي يفرضها التطور السنني للمجتمعات والأمم ، والتغافل عن تلك الأسئلة المستجدة والتحولات في مختلف الميادين إن لم يعكس عجزاً فإنه يفاقم التحدي المتنامي لتلك الظرفيات ، وسينعكس أثرها فصاماً في الفكر والتصور والسلوك ، ذلك أنه لا بد من فكرة توجه الإنسان ؛ وإن لم يصنعها هو ويترجمها في الواقع فإنه سيكون مُسَيراً بفكرة أخرى من غير إرادته ويكون منفصماً بذلك عن مبادئه .

ولعل تحولات العصر الراهن هي الأكثر عمقاً ذلك أنها جاءت متسارعة وتفرضها تطورات حضارية لم يسهم المسلمون في فعلها ولا في توجيهها ، وتأتي في عصر أصبح المسلمون فيه منفعلين غير فاعلين إثر قرون طال فيها كمونهم الحضاري ، ومن ثمَّ فإن التحدي مزدوج من حيث التخلف الذاتي والتسارع الغربي في التطور والتأثير ، ويزيد الأمر تعقيداً أن العالم الإسلامي هو المنطقة التي تشكل أكبر قلق للعالم ؛ وهي الأكثر اهتماماً من قبل الغرب من حيث الإلحاح على الهيمنة والسيطرة والتغيير ، ولئن كان المسلمون غير فاعلين في التوجيه الحضاري اليوم إلا أنهم شكلوا استعصاء تاريخياً على انصهار بلادهم في نموذج حضاري غير إسلامي ، وبالخصوص النموذج الغربي ثقافياً ، والمشروع الأمريكي الصهيوني ميدانياً ، فما تزال المقاومة المادية لجميع أشكال الاستعمار والسيطرة مستمرة في كل منطقة تعرضت لاعتداء ، ونموذجها فلسطين ، كما لا تزال المقاومة الحضارية فاعلة ولم تستطع العولمة وما استجيب لها من إجراءات طوعاً أو كرهاً في دول العالم الإسلامي أن تغير هوية المجتمعات ومنظورها للقيم والمبادئ والدين ، بل كرست الحداثة القسرية للتعليم عموماً والتعليم الديني خصوصاً عودةً إلى النمط التقليدي في التعليم وتمسكاً بمبادئه ، بل أصبح هناك في

بعض الأحيان ردة فعل جعلت أهداف التحديث تؤول إلى عكس مقاصدها .

في ظل هذه الظروف يمكن أن نحدد أهم التحديات الظرفية التي تواجه التعليم الديني وطبيعة العلاقة بها في جانبين :

١- الإرهاب والتحدي الدولي : شاء المسلمون ذلك أم أبوا ؛ فثمة حقيقة مؤكدة وواقعة محلياً ودولياً وهي أن الإرهاب كما يراه العالم وكما يراه المسلمون له ارتباط وثيق بالمعرفة الدينية والتدين ، فما تسميه أمريكة والغرب إرهاباً ونسميه مقاومة ودفاعاً يرتبط بدرجة أساسية بالدافع الديني الذي يتأسس على معرفة وثقافة وتربية إسلامية تجعل المسلم يمتثل الأمر بالدفاع عن كرامته ودينه وأرضه وعرضه عندما يعتدى عليه ، وما يسميه الغرب إرهاباً ونعتبره إرهاباً أيضاً من اعتداء على غير المعتدي والتدمير العبثي والمثلة بالجسد الإنساني وجميع أنماط التفجير والعنف الأعمى . . ، إنما يقوم بها فاعلوها بدافع ديني وتأويل خاطئ للدين أو توظيف له ، وغالباً ما يكون ذلك نتيجة ضعف في التربية الإسلامية في المدارس والجامعات ؛ حيث لا تقدم لهؤلاء المعلومة الصحيحة والمقنعة بالقيم الإسلامية الحاكمة للعلاقة مع

العالم ، ومما يؤكد ذلك أن كثيرين من ممارسي الإرهاب هم من المثقفين والجامعيين ومن غير المختصين في دراسة الشريعة الإسلامية ، وعندما يبررون أعمالهم يسوقون نصوصاً وتأويلات مبتورة لا تستقيم عند من لديه عمق في فهم الشريعة ومقاصدها .

إذن فثمة حقيقة واقعة وهي أن التعليم الديني في المدارس والجامعات يؤثر سلباً وإيجاباً بانتشار الإرهاب والمقاومة بحسب طبيعته وعمق فهمه ، فحيث تم تسطيحه وتقليل ساعات تدريسه وانعدم الاهتمام به انتشرت الفرص لانتشار التطرف والعنف ؛ لأن العاطفة الدينية الفطرية ، والتي تزداد يوماً بعد يوم بفعل المتغيرات الدولية وأفول (الأيديولوجيات) وعقم التحديث مع الجهل بالقيم الإسلامية والأحكام الشرعية ، توفر بيئة خصبة لاصطياد الشباب ليؤدوا رسالتهم ويرضوا ضميرهم تجاه الأمة والدين من خلال التضحية بالنفس والعنف ، وقد أكدت ذلك نتائج الاستبيان ، إذ اعتبر ٩٦ من أصل ١٢٣ أن لضعف التعليم الديني أثراً في انتشار العنف والتطرف .

ومعرفة هذه الحقيقة دولياً أدت إلى استغلالها لا من أجل تحصين المسلمين من الإرهاب المذموم ؛ وإنما لمنعهم من

الجهاد المأمور به في الدفاع عن الأرض والعرض ، فتم توظيفها ؛ وبدءاً من أحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١ أصبح تغيير المناهج الدينية في العالم الإسلامي والتضييق على المدارس الشرعية والجامعات الإسلامية مطلباً غربياً أمريكياً معلناً[١] ، بعد أن كان مطلباً إسرائيلياً مزمناً ، وكان الإلحاح صريحاً على تغيير دراسة الفصول والآيات والأحاديث المتعلقة بالجهاد ، في الوقت الذي يعتبر تدريس هذه التخصصات والفصول بعمق هو الحصن الأول من العنف والتطرف ، كما أنه المحرض الأول للحفاظ على بلاد المسلمين وحمايتها ، وهذا ما لا يرغبه المطالبون بتغيير المناهج الدينية على الطريقة الغربية .

فالتحدي الفعلي هو ما يجب فعله لنحصن الشباب المسلم من اتجاهات التطرف والعنف من خلال مقرر التربية الإسلامية شكلاً ومضموناً ومدرسين ومستلزمات ، ذلك أن كل الإجراءات التي اتخذت عبر العقود الماضية في مختلف البلدان العربية فاقمت من التوجه نحو التطرف ؛ فضلاً عن الأسباب السياسية المحلية والدولية ، فقد تم حذف مقرر التربية الإسلامية وتغيير مضمونه وتقليل ساعاته وجففت ينابيع

---

(١) أشرنا في التمهيد إلى شواهد تؤكد ذلك .

التعليم الديني في بعض البلدان ، وهي نفسها البلدان التي أنتجت عدداً كبيراً من المتطرفين ، وبالمقابل فإن النمطية التقليدية في تعليم الدين والإغراق فيها وضعف الحوار والتعدد والاختلاف أدى في بلدان أخرى إلى النتيجة نفسها ، ممّا يؤكد أن هناك مشكلة قائمة وهي مشكلة ذاتية ؛ وتحتاج إلى مراجعة لجعل التربية الإسلامية مادة حيوية تصنع شخصية الطالب وتغرس القيم الإسلامية في أعماقه فكراً وسلوكاً ، ولن يكون ذلك إلا بإصلاح جذري في مضمون المناهج وطريقة التعليم وتأهيل المعلمين .

٢- التنمية والتقنية وأنماط الحياة : من التحديات الظرفية التي تواجه التعليم الديني توسع ميادين التنمية وآفاقها ؛ وكذلك تطور التقنية وتعدد وظائفها ، وتوسع أنماط الحياة نتيجة لتلك التطورات ، وهذا يخلق تحدياً أمام التعليم الديني ، من نواح عدة ، فتوسع التقنية يعني تغير أنماط التعليم كلها ومن ثمَّ على التعليم الديني أن يستجيب للتطور التقني وينسجم مع وسائله ، وهذا يفتقر إلى كفاءات بشرية وكذلك إلى تطور في المناهج يسمح بالتعامل مع تلك الوسائل ، ومن ناحية أخرى فإن تحديات التنمية خلقت تحدياً جديداً يتعلق بسوق العمل وصلة التعليم به والربط بينه وبين التنمية ، ويبدو لكثيرين أن التعليم الديني غير فاعل بالتنمية بل يشكل رافداً

للبطالة ، ومن ثمَّ فالجامعات الإسلامية مطالبة بأن تطور مناهجها بحيث تفصِّل كيف يمكنها أن ترفد التنمية بالكفاءات وتدعمها وتعمقها .

ثانياً - التحديات المعرفية :

نقصد بالتحديات المعرفية تلك التحديات التاريخية والخاصة بالتعليم الديني بمعزل عن المتغيرات الدولية والتحديات الخارجية ، حيث ما يزال التعليم الديني يعيش جدلاً في قضايا لم تعد من قضايا العصر ، كما أن التطورات المعرفية في مختلف العلوم خلقت واقعاً جديداً لا توجد كفاءات في التعليم الديني قادرة على الإجابة على تساؤلاتِهِ ، فضلاً عن ضرورة التكامل بين مختلف العلوم ذات الصلة وتوظيفها في تطوير المعرفة ، ويمكن أن نسجل بعض النماذج لهذه التحديات :

■ ١ - رؤية العالم :

أصبحت "رؤية العالم"مفهوماً مفتاحياً في فهم جوهر النشاط العلمي[١] ، ويتداخل مفهوم رؤية العالم في مختلف

---

(١) أصل هذا المصطلح يعود إلى "إيمانويل كانت" (١٧٢٤-١٨٠٤م) ، حيث

حقول المعرفة : في الدين ، والفلسفة ، والعلوم الاجتماعية والطبيعية ، ويمثل الإطارَ الذي يقوم من خلاله كل فرد بتفسير العالم المحيط والتفاعل معه ومع مكوناته ؛ فوظيفة رؤية العالم في الأساس هي تزويدنا بالإطار العام الذي نفهم به كل شيء ونفهم أنفسنا أيضاً ، وجعل فهمنا ضمن كلٍ موحد ، فكلما حاولنا أن نكوّن فهماً معيناً أو نصوغ نظرية لتفسير شيء ما ، فإننا بالضرورة وبطبيعة عمل العقل نستخدم رؤيتنا للعالم ، ولذلك فإن وظيفة رؤية العالم هي وظيفة معرفية ، وهي الأساس لأي نظرية معرفة وأيّ جهد لاكتسابها أو توظيفها .

ولئن قامت الحضارة الإسلامية على رؤية واضحة للعالم وفهم دقيق لطبيعة العلاقة بين الأمم والحضارات ، ولئن عاش

=

استخدم المصطلح بالألمانية Weltanschuung ، لكن استخدامه على نطاق واسع وبصورة تشير إلى الدلالات المعاصرة ينسب إلى الألماني ويلهام دلثاي Welhelm Dilthy (١٨٣٣-١٩١١) ، فالرؤية الكونية أو رؤية العالم مصطلح بدأ في الفلسفة الألمانية ليدل على مفهوم أساسي مستخدم في هذه الفلسفة والإيبستمولوجية وتشير إلى طريقة " الإحساس وفهم العالم بأكمله " *world perception wide* ، (انظر : موسوعة ويكبيديا على الإنترنت (http://ar.wikipedia.org/) ، وفتحي حسن ملكاوي ، رؤية العالم والعلوم الاجتماعية ، مجلة إسلامية المعرفة العدد المزدوج ٤٢-٤٣ شتاء ٢٠٠٦ .

المسلمون في مختلف بقاع الأرض مندمجين ودعاة وفاتحين ، فإن التطورات والتغيرات العالمية في الجغرافية والسياسة والتأثير الحضاري أورثت خللاً في تصورات المسلمين للعالم لاسيما بعد إفاقتهم على قطيعة وتحول حضاري وجه البوصلة نحو الغرب ، مع يقظة وعودة حادة للهوية التي فقدت أهم رابط جماعي يجسدها (الخلافة) ، ممّا أدى إلى خلل في تصور العلاقة مع العالم في ظل التجزئة التي عمت أقاليم العالم الإسلامي .

هذا الخلل في رؤية العالم يؤثر في بناء التعليم الديني ، فما يُدَرَّس مبني على مدوّنات كان تصورها للعالم متماسكاً بينما العالم اليوم مختلف ، ويوجد فصام بين تلك المعلومات والواقع الذي يعيشه الناس ، مما ينعكس فصاماً بين المعلومة والتطبيق ، فكل ما يتضمنه التعليم الديني يتأسس على دقة وضوح الرؤية للعالم وموقع المسلمين فيه ، لاسيما في ظل عولمة غربية تستخدم مبدأ وشعاراً لا يعكس ما تتضمنه الخطط المرسومة باسمه ، وقد بدأت الدراسات الإسلامية تعير هذا الجانب بعض العناية ، وهو يمثل تحدياً معرفياً يعتبر جزءاً من حركة الاجتهاد العلمي المطلوب من المسلمين الرقيُّ إليه والعمق فيه[١] .

---

(١) انظر ملفاً حول رؤية العالم في مجلة إسلامية المعرفة ، العدد :٤٥ .

■ ٢ - تفجر المعرفة وتكاثر العلوم :

من أهم عوامل تنوع وانتشار العلوم الإسلامية وتعمقها وثرائها ، استفادتها من مختلف المعارف التي كانت قائمة على مر العصور ، فكان للترجمة دور هام في نقل كثير من المعارف ، واستطاع المسلمون من خلال الاطلاع عليها تعميقَ رؤيتهم وتمتين تصوراتهم ، والدقة في نقد مخالفيهم ، بل أصبح المسلمون الحلقة الوسيطة في نقل علوم مخالفيهم من الفلاسفة ، فاستمرت المعارف تتطور وتتكاثر في الحضارة الإسلامية ، إلى أن بدأ الخمول يدب في المسلمين ، وبدأ التقليد والتكرار يغلب على المدونات وغاب الإبداع ، في وقت أخذت المعرفة في العالم تتسع وتتطور ، وأصبحت كل العلوم تستفيد من بعضها بعضاً ، وتتعمق ، لكن المسلمين كانوا في غفلة عن تلك التطورات ، وهي تتسارع ، ولا يزال المسلمون في بعد عن هذه التحولات ، والجهل بالشيء ينتج عنه ضعف في نقده فضلاً عن عدم الاستفادة منه في ذاته كعلم أو من آثاره في الصلة بالتخصصات الأخرى .

والتحدي الذي يواجه التعليم الديني اليوم هو كيفيَّةُ التوفيق والجمع بين امتلاك حد أدنى من تلك المعارف التي يحتاجها دارس العلوم الإسلامية لتطوير معرفته أو للتمكن من نقد ما

يختلف معه علمياً ، ويضاعف التحدي النقص الكبير في إتقان تلك العلوم ، لا على سبيل النقد ولا على سبيل الاستفادة منها ، ممّا يجعل العلوم الإسلامية حبيسة ما وصلت إليه ؛ إذ تضعف روافد العلوم الأخرى التي تفتح آفاقاً لتطويرها وتعميقها ، كما تضعف أدوات النقد التي يتجه بها إلى النظريات المبنية على تلك العلوم نظراً للجهل بما تأسست عليه .

يضاف إلى ما ذكر أن سنوات التكوين الجامعي في العلوم الإسلامية لا تكاد تكفي لما هو أساسي فيها ، لاسيما وأنها تبدأ مع الطالب الجامعي من الصفر ؛ إذ تقل نسبة متخرجي المعاهد الشرعية الذين يمتلكون أساساً في التخصص ، وتنعدم في بعض البلدان ، وهي في اتجاه نحو التقليص والتسطيح .

خامساً ـ محددات وخطوات إصلاح التعليم الديني

ما قدمناه من تأكيد وتوصيف وتشخيص لأزمة التعليم الديني يجعل الإصلاح أمراً ملحاً وضرورياً ، فقضية التعليم أصبحت من أهم ما ينبغي العناية به ، إذ أصبح قناعاً للأمية الثقافية التي يتمتع بها حملة الشهادات ، ففي إطار التعليم الديني لم يعد غريباً أن يكون خريجو المعاهد والجامعات الإسلامية العريقة لا يجيدون تلاوة القرآن أو قواعد العربية في الكتابة والنطق ، هذا فضلاً عن ضعف الأهلية العلمية لوصف الباحث العلمي أو عالم الدين الذي يجيد التعامل مع المستجدات ويجيب علمياً على تساؤلات الناس ، في مثل هذه الظروف يعتبر كل تأخير في إصلاح التعليم على مختلف مستوياته إسهاماً في تكريس الخطأ والواقع المرير ، وكل إسراع في وضع قواعد وبرامج للإصلاح يعتبر خطوة

نحو قرار وطني يستجيب للواجبات الذاتية التي يفرضها العلم نفسه .

لقد أصبح تغيير مناهج التعليم الديني من الخطط الاستراتيجية للقوى المهيمنة في مناطق أطماعها ، ولئن كان خطر الضغط للإصلاح حسب الطلب قائماً فإن مخاطر الإبقاء على ما هو عليه لا تقل خطورة ، كما أن الإصلاح لا يعني بالضرورة التكيف مع مطالب خارجية ، فهذا يرتبط بمدى حصانة كل دولة واستقلالية قرارها ، فالمهم في الأمر أن يتم الإصلاح للأسباب العلمية التي تقتضيه لا للمطالب السياسية المحلية أو الدولية[1] .

في هذا الظرف العالمي الحرج يصبح الفرق دقيقاً بين الاستجابة للمطالب الوطنية الذاتية والشروط العولمية الملحة ، وإبقاء ما كان على ما كان لن يكون أجدى نفعاً ، فالخطأ موجود لا محالة ، ولم يعد بوسع أحد إنكاره ، وآثار ذلك بادية للعيان ، لذا فمن الضروري بعد تشخيص معالم الأزمة ضبط العناوين التي ينبغي أخذها في الاعتبار في أي مشروع لإصلاح التعليم لتلافي الأزمة ، وإسهاماً في ذلك سنتناول

---

(١) أكد ٧٣ من (١٢٣) المستطلعة آراؤهم أن الضغط الدولي لإصلاح التعليم الديني بالخصوص لا يبرر تأجيل تطويره وإصلاحه .

المحددات والخطوات التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار في إصلاح التعليم الديني من خلال محاور تتعلق بالتعليم الديني ما قبل الجامعي والتعليم الديني الجامعي والبحث العلمي .

١- إصلاح التعليم الديني ما قبل الجامعي :

لقد أكدت نتائج الاستبيان الذي أجريناه ضعف التعليم الديني في مختلف البلدان ، وقلة ساعات تدريسه ، وأثر هذا الضعف في ضعف التعليم الجامعي عموماً والديني خصوصاً ، ولدى السؤال عن أولوية ما ينبغي البدء به في إصلاح التعليم الديني ما قبل الجامعة ، جاء الترتيب للخيارات التالية متقارباً من حيث الأهمية ، وهي :

١) تطوير أهلية ومهارات المدرسين=٧٨

٢) زيادة ساعات المقرر=٧٠

٣) تغيير طريقة عرض المنهاج=٦٩

٤) تغيير مضمون المنهاج=٦٦

وفي ضوء ما سبق من تشخيص وما ورد من ترتيب يتبين أن الأزمة شاملة لكل العناصر التعليمية ، ومن ثمَّ فإصلاح التعليم الديني في المدارس ينبغي أن يكون شاملاً ، لكن لوحظ أن مضمون المنهاج هو الأقل أهمية في الحاجة

إلى الإصلاح ، وهذا ما يعزز القول بأن المشكلة في مدرس المادة أو طريقة تدريسها أكثر منها في المضمون[(١)] ، ومشكلة المضمون تتجلى بحاجته للحيوية والربط مع العصر والتطبيق ، فالتصدي للمشكلات الحياتية والاجتماعية وإيجاد الحلول لها من مهام المناهج وبالخصوص الإسلامية[(٢)] .

ولا بد إضافة إلى ما ذكر من مراعاة ما ورد عند تشخيص التعليم الديني ما قبل الجامعي ؛ وبالذات موضوع التسييس ومكانة الدين في منظومة التعليم ، ومما ينبغي مراعاته في الإصلاح ما يلي :

---

(١) انظر :عبد الله محمد الجيوسي ، مناهج كليات الشريعة بين الجمود والانفتاح : جامعة اليرموك نموذجاً ، مؤتمر مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي : التحديات والآفاق ، الجامعة الإسلامية العالمية ، سبتمبر ٢٠٠٥، ص٢٨٢.

(٢) انظر :محمد رجب فضل الله ، معايير الأداء الديني اللازمة لتدريس التربية الإسلامية بالتعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة : دراسة مستقبلية ، مؤتمر مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي : التحديات والآفاق ، الجامعة الإسلامية العالمية ، سبتمبر ٢٠٠٥ ، ص٣٤ ، وانظر : هدى بنت الدليجان الديجان ، واقع تنمية الإبداع في التعليم الديني ، مؤتمر مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي : التحديات والآفاق ، الجامعة الإسلامية العالمية ، سبتمبر ٢٠٠٥ ، ص ٣٢٧.

- تحقيق ترابط محتوى المقرر بحيث لا يدرس كوحدات معزولة عن بعضها .
- ربط المقرر بحياة الطالب .
- الاهتمام بشخصية الطالب وتكوينه .
- مناقشة قضايا العصر التي يواجهها الطالب .
- الإجابة الصريحة على الأسئلة الحائرة التي تقلق الطلاب .
- إتاحة فرصة للحرية والنقاش في مناهج التعليم الديني .
- مراعاة المستوى في المناهج .
- الاهتمام بالإبداع وتنميته من خلال المناهج وطرق التدريس[١] .

إن ما سبق لا يمكن أن يتحقق ما لم يمهد له من خلال كوادر علمية متخصصة تجمع بين معرفة أسس بناء المناهج والتربية والتعمق فيها ؛ وبين التخصص في الشريعة الإسلامية ، بحيث يمكنها متابعة الفكر التربوي الحديث وتنمية فكر

---

(١) من البرامج التي طرحت وطبقت في هذا المجال دمج مهارات التفكر بمناهج التعليم ، وقد طبقت في دولة الإمارات .

تربوي إسلامي متميز ، بحيث تصاغ المناهج وفق أسس ومنهجية علمية ، وبطريقة يمكن تطبيقها[١] .

لكن ينبغي أن نلاحظ ما يؤكده المختصون من أن البحث العلمي في ميدان التربية ما يزال محدوداً ويتصف بكثير من السطحية و"الشكلانية" ؛ وأن البحث في مجال التربية الإسلامية ميدان ناشئ لم تتضح معالمه وحدوده بعد ، ويعاني العاملون فيه من نوعين من المشكلات ؛ يتمثل النوع الأول في المشكلات الذاتية (الداخلية) التي تحول دون اتفاق هؤلاء العاملين على طبيعة الميدان وحدوده وخصائصه ، ويتمثل النوع الثاني في المشكلات الخارجية التي ترفض الاعتراف بهذا الميدان وتحاصره ، وتعيق تطوّره . وفي ضوء المحددات السابقة فإنه ليس من المستغرب أن نجد صعوبة في تحديد البحوث التربوية ذات العلاقة بالدراسات الإسلامية في الجامعات[٢] .

---

(١) حول أسس بناء المناهج في التربية الإسلامية وصياغة الأهداف ، انظر : حسن شحاته ، الأسس العلمية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج التربية الإسلامية في التعليم العام بالوطن العربي ، ندوة أسس بناء مناهج تعليم اللغة العربية ، الجزائر ١٢-١٦/١١/١٩٨٩م .

(٢) انظر : فتحي حسن ملكاوي ، البحث التربوي وتطبيقاته في الدراسات الإسلامية في الجامعات ، مجلة إسلامية المعرفة ، عدد :٣٠ / ٢٠٠٢ .

وعليه فإن تكوين المتخصصين في المناهج والتربية ممن هم مختصون في الشريعة الإسلامية وإنشاء مراكز متخصصة تُدرس فيها آلية لتحقيق ما بيناه من محددات يعتبر الخطوة الأهم في مجال إصلاح التعليم الديني ما قبل الجامعي .

٢- إصلاح التعليم الديني الجامعي :

سأفرد المحددات حسب المجال الذي ترجع إليه ، فهناك ما يتعلق بالطالب أو المدرس أو المنهاج أو الإدارة ، ولكل من هذه المحاور ما ينبغي ملاحظته :

- **الإصلاح فيما يتعلق بالطالب في كليات الشريعة :**

يمكن تلافي مشكلات التعليم الديني ما قبل الجامعي باختيار الطلبة النجباء ، والتأكيد على التكوين الجيد قبل الجامعة والتهيئة المسبقة لهذا التخصص ، من خلال المعاهد الشرعية ، كما لوحظ أن طالب العلوم الشرعية في المرحلة الجامعية يحتاج إلى عناية خاصة لتلافي ما يمكن أن يحمله من عقد أو نظرة سلبية يفرضها المجتمع ، أو تفرضها طبيعة التخصص التي تبدو للبعض أنها مجرد تلق وحفظ لا مجال فيها للإبداع ، فمما ينبغي ملاحظته في هذا المجال :

- تنمية المواهب والإبداع في شخصية الطالب .
- تعزيز الوازع العلمي والتدريب على البحث في مختلف المراحل .
- تعزيز النزعة النقدية عند الطالب والتدريب على الحوار والنقاش .
- التدريب على الاعتماد على الذات في التعلم .
- مناقشة وتقدير جهد الطالب .
- إيجاد آليات لمراعاة ظروف الطالب ونفسيته وواقعه .
- التركيز على الجانب الروحي والتطبيقي لدى الطلاب .
- التشجيع المادي والمعنوي للمتخصص في هذا المجال .

■ **الإصلاح فيما يتعلق بالمدرس في كليات الشريعة :**

يعتبر المدرس هو المفصل في نجاح أو فشل العملية التعليمية ، فهو المؤثر المباشر ، ويمكن من خلاله تلافي النقص الذي يرجع إلى غيره ، بل يعتبر هو المعني بالإصلاح ، لذا ينبغي أن يراعى فيما يخصه ما يلي :

- التأكد من الأهلية العلمية والشخصية لأداء الواجب التعليمي .

- اعتماد الطرق الحديثة في تقديم المناهج والاستعانة بالتكنولوجية ، والطرق المناسبة للأداء ؛ والبعد عن أسلوب التلقين (وهذا يتوقف على توفر الأهلية والبنية التحتية) .
- تمثل الحوار وعدم التعصب والتزام أدب الاختلاف وتقبل المخالف ، بين المدرسين أنفسهم وبين المدرسين والطلاب .
- كسر الحواجز المبالغ فيها بين المدرس والطالب .
- الإخلاص والجدية وتمثل القدوة الحسنة من قبل المدرس .
- تأمين تفرغ الأستاذ الجامعي وراحته المادية والمعنوية ، وبالخصوص تأمين الظرف المناسب للبحث العلمي .
- تدارك الضعف اللغوي والتقني .
- تكريس العمل الجماعي بين المدرسين والقائمين على التعليم .

■ **الإصلاح فيما يتعلق بمناهج التعليم الديني في الجامعات الإسلامية :**

إن بناء المناهج وإصلاحها يستند بالدرجة الأولى إلى أهداف التعليم والتصور المستقبلي للمتخرج ، وكصورة عن طبيعة عمل المتخرج من دارسي العلوم الشرعية والهدف من الدراسة ، تبين حسب الاستطلاع الترتيب التالي :

١- الدعوة (العمل المسجدي ونشر الوعي الديني والثقافة)=٧٤

٢- التعليم=٥٨

٣- الإصلاح الاجتماعي=٣٣

٤- البحث العلمي=٣٣

٥- العمل في المؤسسات (المالية والقضائية والقانونية والإعلامية)=١٨

٦- القيادة المرجعية والقدوة الحسنة =٩

٧- المعرفة الشخصية بالإسلام/الثقافة الشخصية .

هذا التصور ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار عند وضع المناهج ، بحيث تؤمن متطلبات كل دور مستقبلي للمتخرج ، أو تحدد الاختصاصات وتتعدد بحسب حجم الرغبات

المطلوبة ، وعن القضايا ذات الأولوية في إصلاح المناهج تم رصد ما يلي من الاستبيان مرتباً حسب الأهمية :

- دراسة الواقع وتعديل مضمون المقررات وربطها به وبقضايا العصر ومتطلباته والاهتمام بالجانب التطبيقي .
- الربط بين العلوم الإسلامية والعلوم الإنسانية والكونية والاستفادة منها وتدريسها بقدر الحاجة .
- المراجعة والتطوير المستمر للمناهج وإصلاحها في ضوء التجارب .
- تنزيه المقررات عن التعصب وتقديس الأشخاص وإدخال منطق الحوار ، وتعزيز النقد العلمي .
- الاهتمام بالتخصص والتعمق .
- عدم مراعاة الكم على حساب الكيف ، وإضفاء المرونة على المنهاج وتوسيع مساحة حرية الاختيار للمدرس .
- التأكيد على المنهجية والتعمق والبحث العلمي ورفع مستوى الأداء البحثي .
- التأكيد على التنوع والبحوث المقارنة .
- مراعاة تكامل المنهاج حسب الأهداف .

- الابتعاد عن النظام الفصلي وعدم التضخيم من شأن الامتحان .
- التركيز على التكوين الروحي والأخلاقي إلى جانب التكوين العلمي .
- التدقيق على وضوح الأهداف .

وحول الفقرة الثانية المتعلقة بالربط بين العلوم الإسلامية والعلوم الإنسانية والكونية والاستفادة منها وتدريسها بقدر الحاجة ، فقد أكد (١١٥) أستاذاً وخريجاً من المستطلعة آراؤهم (١٢٣) ضرورة تعليم بعض العلوم غير الشرعية مع العلم الشرعي والاستفادة من المعارف الحديثة ، وقد اقترحت في نتائج الاستبيان العلوم التالية ، مرتبة بحسب تكرارها :

- الحاسوب والإنترنت= ٧٥
- اللغات الأجنبية والترجمة= ٥٣
- العلوم الكونية (الفلك والجغرافية ، الطب والبيولوجية ، الطبيعة والحياة)= ٤٣
- علم الاجتماع = ٣٦
- علم النفس= ٣٦

- اللغــة العربـية علـوم اللغــة واللســانيات والمختـبرات اللغوية = ٣١
- علوم التربية وطرق التدريس والوسائل التعليمية = ١٩
- الفلسفة= ١٨
- الاقتصاد= ١٥
- التاريخ= ١٣
- المنطق وأصول المناظرة= ١٣
- القانون= ١١
- مناهج البحث والمنهجيات الحديثة = ١٠
- العلوم الإنسانية والانتربولوجيا = ٩
- الأدب والنقد= ٧
- العلوم السياسية= ٧
- الصحافة والإعلام = ٥
- فلسفة العلم وتاريخ العلوم= ٤
- المهارات= ٥
- الإدارة= ٣
- المستقبليات
- الفكر المعاصر

إن هذه الحصيلة من المقترحات تؤكد ضخامة ما يحتاجه دارس العلوم الشرعية من أجل الإلمام والعمق ، وهي مقترحات أكيدة ومهمة ، ولكن المسلك الأمثل لتحقيق ما يمكن من ذلك يقتضي التركيز على هدف معين بحيث يمكن تحقيقه ، فخريج الجامعة لا يمكن أن يكون موسوعة لكل العلوم ، ولا بد من الانتقاء بحسب التخصص المبتغى والوظيفة المتوقع أداؤها بعد التخرج .

وبالعموم فإن دارس العلوم الشرعية ينبغي أن تتحقق فيه مجموعة من المستلزمات المعرفية التي يمكن تحديدها فيما يلي :

- رؤية عامة حول العلوم الإسلامية ومصادرها بشكل عام ، تجمع بين تصور تاريخ العلم والحي من ذلك العلم اليوم .
- تعمق وتخصص في جانب من هذه العلوم ، تجمع بين تصور تاريخ العلم والحي من ذلك العلم اليوم والتعمق في مسائله وقضاياه .
- امتلاك المعرفة المنهجية وعلوم الأدوات التي تعتبر مفتاح تلك العلوم (اللغة والمنطق . .) ؛
- امتلاك التقنية الضرورية في وسائل التعليم .

- الإحاطة ببعض العلوم المتصلة ببعض التخصصات ، (الفلسفة والتاريخ والقانون والاقتصاد وعلوم التربية والعلوم الإنسانية . . .) .
- الإحاطة بتطورات العصر ومعارفه ، وقضايا الناس وواقعهم .

في ضوء هذه المستلزمات يمكن قياس المناهج والتدقيق في مدى وفائها بما يحتاجه كلٌ في اختصاصه ، إلا أن التقويم الشكلي لا يكفي ، بل لا بد من مراعاة جوانب الفاعلية فيها وإمكانية تطبيقها ودراسة جدواها في مقاييس الجودة[1] ، ولضمان ذلك "لا بد من إعادة صياغة المناهج الدراسية في المدارس والجامعات وأساليب تقويم التحصيل الدراسي بحيث تراعي تنمية عمليات التفكير التغييري والافتراقي الإبداعي والتفكير الناقد في كل المواد الدراسية بنسب تتزايد مع ارتفاع المستوى التعليمي"[2] .

---

(١) حول ضمان الجودة في التعليم ، انظر : محمد إبراهيم الزكري ، ضمان الجودة في التعليم العالي ، ضمن "دراسات وأبحاث الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم : التعليم العالي : رؤى مستقبلية" المنعقد في بيروت ٢٨/٩-١/١٠/٢٠٠٥ ، نشر مؤسسة الفكر العربي ، ص٢٩١ وما بعدها .

(٢) عبد الحليم محمود السيد ، التفكير الإبداعي : مفهومه والحاجة إليه وأساليب تنميته في المجتمعات الإسلامية ، مجلة إسلامية المعرفة ، عدد :٤١ / صيف ٢٠٠٥ ، ص :٨٦

■ **الإصلاح فيما يتعلق بالإدارة مما يخص التعليم الديني :**

مما ينبغي ملاحظته في إصلاح التعليم مما يخص الإدارة العلمية للجامعات مراعاة ما يلي :

- الحد من التدخل السياسي في المناهج وتوجيه التعليم .
- التخطيط والإشراف المباشر .
- المراجعة والتقويم والتطوير المستمر والتدرج في الإصلاح .
- تأمين استمرارية التعليم .
- تفعيل العمل المكتبي والبحثي والاهتمام والعناية بالمصادر .
- إحياء المجامع العلمية وتفعيل الهيئات ، والعمل الجماعي على مستوى الجامعات الإسلامية .
- توفير الإمكانات المادية والتقنية اللازمة للعملية التعليمية .
- تحديد أهداف التعليم في ضوء التغيرات المعاصرة .
- إصلاح الإدارة .

٣- متطلبات الإصلاح فيما يخص البحث العلمي :

تشخيص أزمة التعليم الديني فيما يخص البحث العلمي أكدت تأثره بضعف الإمكانات المادية وغياب التخطيط العلمي ، وضعف التكوين العلمي ، وضعف الإشراف ، وضعف المنهجية ، وغياب حرية البحث العلمي والخوف من التغيير ، والإصلاح ينبغي أن يعالج هذه المعطيات كلها ، والتي هي انعكاس لأزمات المنهاج والإدارة والمدرس والطالب ، فمشكلة البحث العلمي في الدراسات الإسلامية مشكلة بنيوية ، لذا ينبغي أن ينطلق في ترشيد البحث العلمي وإصلاحه من التسمية نفسها والمفهوم ومجالاته(١) .

إن صفة البحث العلمي في أي مجال تعني اكتشاف الجديد في موضوع هو مظنة له ، والجديد نسبي دائماً ؛ إذ المعرفة تكاملية وتراكمية ، وكلما كان موضوع البحث إشكالياً كانت نتائجه جديدة إن تم تناوله بجدية ، والجدة لا تعني الإضافة

---

(١) بحثنا هذا الموضوع سابقاً بمقال خاص ونقتبس منه ما يخص الفكرة التي نود التنبيه إليها ، انظر : عبد الرحمن حللي . أزمة البحث العلمي في الجامعات الإسلامية ، منشور في موقع إسلام أون لاين(١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤ م) :
http://www.islamonline.net/Arabic/contemporary/2004/07/article02.shtml

بقدر ما تعني العمق في فهم القضية وتحليلها ونقدها ، وهذا العمق لا يتأتى إلا من صراحة السؤال الذي يستبعد أي خلفيات مهما كانت ، وطرح السؤال يعني استواء مختلف الأجوبة مبدئياً في نظر السائل ؛ مما يعني أن عقيدة السائل ويقينه المتعلق بموضوع البحث ينبغي أن تكون حيادية في نقاش الموضوع ، هذه الحيادية التي هي شرط أساسي في موقف الباحث من موضوعه تعتبر مثار إشكال كبير في تناول البحوث الإسلامية ، لاسيما في المواضيع ذات البعد العقدي ، إذ كيف يكون الباحث حيادياً في دراسة قضية يتعلق بها إيمانه ، ألا تخدش هذه الحيادية إيمان المؤمن عندما تستوي النتائج لديه عند طرح السؤال ؟ أليست الحيادية هنا شكاً يتنافى مع يقين الإيمان ؟ وهل دراسة موضوع له صلة بالمقدس تخضع لأكثر من وجهة نظر وتحتمل التساؤل ؟ ومن جهة أخرى إن لم يخضع البحث الديني للتساؤل فكيف يوصف بالعلمية ؟

هذه الأسئلة تشخص جذر أزمة البحث العلمي في الدراسات الإسلامية عموماً ، وفي الإجابة عن هذه التساؤلات ينبغي تحديد المجال الدقيق الذي يعتبر فيه هذا الفرض مشكلاً ، فالمشكلة في الشك في موضوع له صفة القدسية ، لكن الدراسات الإسلامية تعاني من هذا الإشكال في قضايا أعم ، فالمتأمل في معظم الإنتاج العلمي في مختلف العلوم

الشـرعية يجد أن أسئلة الباحث تقف عند عقبات عديدة وذلك حسب مساحة المقدس الذي يعيش هالته سواء سماه كذلك أو ادعـى الحـيادية نحوه ، فدائرة الحظر تبدأ من التراث الإسلامي عمومـاً وتضيق شيئاً فشيئاً حسب توجهات الباحث وخلفياته ، فـتأتي الدائرة الطائفية ، فكل ما يمس أسس الطائفة التي ينتمي إلـيها يخضـع للتـبرير والالتفاف والتلفيق والتوفيق بما يتناسب والمظهـر العـلمي الـذي يبـتغي الظهـور بـه ، وكذلك الأمر في الدوائـر المذهبـية والفكـرية الأضـيق ، حـتى تـنعدم شخصـية الباحـث تمامـاً وتستوي في نظره المتناقضات ويسلم بها خشية أن تـؤول إلى نقـض متوالـية مـن المسـلمات بنى على أساسها رؤيـته ومكانـته ، فـأول عنصـر يشـكل أزمة في البحث العلمي توسـيع دائـرة المقدس والمسلمات فتعم من النصوص القطعية إلى النصـوص التفسيرية إلى النصوص الاجتهادية وآراء الفقهاء على مدار التاريخ الإسلامي وبانتقائية معينة ، بينما لو تم تناول تلـك الآراء المـتعلقة بفهـم مـا هو ظني الدلالة أو الثبوت على أنهـا وجهـات نظـر تحـتمل الخطـأ والصـواب كمـا هـو حـالها وخضـعت للـنقد والـتقويم لأنقـذت حـيزاً مهمـاً مـن الـتراث الإسـلامي مـن تهـم الجمـود والتناقض ؛ ولأمكن فهمه بطريقة تزيده احتراماً وإنصافاً من قبل خصومه ، ومما يزيد هذه الهالة للـتراث اتسـاعاً عُقـد الـنقص التي تم تكوين الدارس في العلوم

الشرعية عليها ، فتحقير الذات وتعظيم شخصية الشيخ والأستاذ فمن فوقه يجعل من الباحث إمَّعة لا قبل له بما قاله من يعتقد أنه أعلم وأفقه وأورع منه ، بينما قد يتوفر الباحث على إمكانيات تفوق من يعتقد فيه ما اعتقده ، وكذلك الأمر بالنسبة إلى النظرةِ للكتب والمصنفات التي تحظى بالقبول فإنه تتم دراستها بطريقة تنزهها عن الخطأ والتهم وتخضع للتأويل والتبرير أحياناً ، بين هذه الحالة الذاتية وذاك الظرف الموضوعي يعيش الباحث متردداً بين الواجب الموهوم الذي يقتضي منه تأكيد ما لديه من معطيات ومسلمات وبين الصراحة في نقد ما يدرسه من أفكار ، وستكون الغلبة للجانب التبريري وإنكار ما يتبادر للذهن من رؤى نقدية ؛ إذ إنها تخدش اليقين والعقيدة المتبناة باتساعها وتفرعها في ذهنية الباحث ، وهذه نتيجة طبيعية عندما يسود الاعتقاد بأن التساؤل يعني الشك والشك يخدش الإيمان ، فكيف يكون البحث علمياً من دون تساؤل ، وهل افتراض صحة الرؤية المخالفة على سبيل الجدل يعني شكاً حقيقياً وهل يمكن طرح الأسئلة مع وجود قناعة ذاتية بعدم صحتها لكسب الصفة العلمية بذلك ؟ هذه الأسئلة يصح طرحها في المساحة التي تعلق بالقضايا العقدية الأساسية التي تتعلق باليقينيات ؛ أما ما مجاله الظن فهو مجال الشك والمساءلة من غير اختلاف .

إن الإسلام يتميز بخاصية تميزه هي كونه ديناً يحتكم إلى الفطرة والعقل ويرفض تبنيه نفاقاً أو تقليداً أو مسايرة من غير علم ، فهو يلتحم ويلتصق بالفطرة والعلم ، ومن ثمّ فالملتزم بموازين العلم والعقل والفطرة آيل إلى الإسلام ، ولا سلطان للإسلام على عقل الإنسان إلا من هذه الزاوية ، فهي قاعدة الحوار والجدل بين المسلم وغيره ، ومن ثمّ فعقيدة المسلم تخضع لقواعد الجدل العلمي والنظر العقلي ، وأول واجب على الإنسان – كما ينص عليه علماء الكلام – هو النظر ، وأول ما يثيره النظر هو السؤال وإثارة الشك فيما يعتقده الإنسان ؛ وهذا ما نلحظه في مسلك القرآن في مساءلة المشركين ومنكري النبوة ؛ إذ تتجه الآيات لدفع الإنسان إلى التساؤل حول طبيعة الآلهة التي يعبدها ﴿ قُلْ أَرَأَيْتُمْ مَا تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَرُونِي مَاذَا خَلَقُوا مِنَ الْأَرْضِ أَمْ لَهُمْ شِرْكٌ فِي السَّمَاوَاتِ ائْتُونِي بِكِتَابٍ مِنْ قَبْلِ هَذَا أَوْ أَثَارَةٍ مِنْ عِلْمٍ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾ [الأحقاف :٤] ، ﴿قل سيروا في الأرض فانظُروا كيف بَدَأ الخلق﴾ [العنكبوت :٢٠] .﴿ وَلَقَدْ آتَيْنَا إِبْرَاهِيمَ رُشْدَهُ مِنْ قَبْلُ وَكُنَّا بِهِ عَالِمِينَ (٥١) إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ مَا هَذِهِ التَّمَاثِيلُ الَّتِي أَنْتُمْ لَهَا عَاكِفُونَ (٥٢) قَالُوا وَجَدْنَا آبَاءَنَا لَهَا عَابِدِينَ (٥٣) قَالَ لَقَدْ كُنْتُمْ أَنْتُمْ وَآبَاؤُكُمْ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ (٥٤) ﴾ [الأنبياء :٥٢-٥٤] . ﴿وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ

إِبْرَاهِيمَ (٦٩) إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ مَا تَعْبُدُونَ (٧٠) قَالُوا نَعْبُدُ أَصْنَامًا فَنَظَلُّ لَهَا عَاكِفِينَ (٧١) قَالَ هَلْ يَسْمَعُونَكُمْ إِذْ تَدْعُونَ (٧٢) أَوْ يَنْفَعُونَكُمْ أَوْ يَضُرُّونَ (٧٣) قَالُوا بَلْ وَجَدْنَا آبَاءَنَا كَذَلِكَ يَفْعَلُونَ (٧٤) ﴾ [الشعراء : ٦٩-٧٤] ، هذه المساءلة التي شرعها القرآن في تمحيص العقيدة لم تكن وسيلة استقواء على المشركين وأصحاب العقائد الأسطورية مقابل عقيدة الإسلام المتماسكة ، إنما هي منهج ينبغي الالتزام به طيلة اعتناق المسلم لدينه ، فلا مدخل للأفكار التي يرفضها العلم في عقيدة المسلم ما دام مسلماً ، فإعمال العقل في الإسلام هو قضية منهج للبحث عن الحق أياً كان ، فقد حَفَلَ القرآن بالإشارات والدلالات الواضحة والخفية الداعية إلى إعمال العقل والفكر والاستدلال على الحق من خلال البحث والتأمل : ﴿سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ﴾ [فصلت : ٥٣/٤١] وتردد في القرآن فعل (عَقَلَ) نحو خمسين مرة ، وثمة ما ينوف على ثمانمئة آية تدعو إلى التأمل وتحكيم العقل ، وكذلك الآيات التي تتحدث باللفظ الصريح عن (النظر) وتفرضه وتحث عليه تزيد على الخمسين ، وهي تستخدم فعل الأمر لتؤكد أنَّ هذا النظر فريضة إلهية فرضها الله سبحانه على الإنسان ؛ وما أكثر ما يرد في القرآن : ﴿ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ ﴾ [البقرة :١١١ ، الأنبياء :

٢٤ ، النمل :٦٤ ، القصص :٧٥] ، وقال تعالى مرشداً إلى اعتماد العلم والحجة : ﴿وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلا هُدًى وَلا كِتَابٍ مُنِيرٍ ﴾ [الحج :٨ ، لقمان : ٢٠] ، ﴿هَاأَنْتُمْ هَؤُلاءِ حَاجَجْتُمْ فِيمَا لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ فَلِمَ تُحَاجُّونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ ﴾ [آل عمران :٦٦] ، ﴿إِنَّ الَّذِينَ يُجَادِلُونَ فِي آيَاتِ اللَّهِ بِغَيْرِ سُلْطَانٍ أَتَاهُمْ إِنْ فِي صُدُورِهِمْ إِلَّا كِبْرٌ مَا هُمْ بِبَالِغِيهِ ﴾ [غافر :٥٦] ، ﴿ أَمْ لَكُمْ سُلْطَانٌ مُبِينٌ (١٥٦) فَأْتُوا بِكِتَابِكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ ﴾ [الصافات :١٥٦-١٥٧] .

هذا الإلحاح القرآني على إيلاء العلم مكانته وتحكيمه في قرار الإنسان تجاه الأديان يؤكد التحام الإسلام بالعلم والتواشج بينهما ، لذلك كانت دعوة الإسلام للحوار راسخة الجذور لا تخشى من اختلاف المآل ما دام ذلك نتيجة لالتزام بمنهج علمي راسخ ، وتأسيساً على ذلك تم التسليم الجدلي بإمكانية صواب الخصم ، والتعهد والالتزام بإتباع الحق إن ظهر على يديه ، حتى ولو كان التعهد بإتباع ما هو باطل أو خرافة إذا افتُرض أنه ثبت وتبين أنه حق : ﴿ قُلْ إِنْ كَانَ لِلرَّحْمَنِ وَلَدٌ فَأَنَا أَوَّلُ الْعَابِدِينَ ﴾ [الزخرف :٨١] .

هذه المنهجية في بناء المعرفة وتنميتها المعتمدة على المساءلة والشك والحيرة كطريق لليقين تثير التساؤل حول ما

آلت إليه الدراسات الإسلامية من فوضوية وتقليد وتكرار ؛ وكأن ما يتم تحت عناوين البحث العلمي محاولة للحفاظ على سكون جثة هامدة تحتضر ؛ فتكون الرسالة هي إطالة الحياة فيها وتأخير أجل وفاتها ، بينما المجال الذي يتم البحث فيه يعج بالحيوية والتوقد ويضيء لآفاق رحبة واسعة تسعف عالماً يعيش على وجل من قدوم صراعات وتنابذ جاء الإسلام يحذر منه ، فكيف يسهم البحث العلمي في تنزيل رسالة الإسلام في هذه الأجواء الموبوءة برائحة الحروب والتمييز والكراهية ؟ .

لئن كانت الأسباب الخارجية المتعلقة بمشكلة المؤسسات في العالم العربي والإسلامي كفيلة في تعطيل البحث العلمي وحرفه عن مساره فإن المشكلة الأعمق تتعلق بغياب صفة العلمية عن هذه البحوث ، وذلك بغياب صفة الاجتهاد ، الرديف الاصطلاحي في التراث الإسلامي لمفهوم البحث العلمي في العصر الحاضر ، وهو غياب يرجع لعدة أسباب ، كغياب الأهلية الحقيقية له ، أو تضخيم شروط هذه الأهلية حتى تصبح من المستحيلات ، أو بابتذال المصطلح وإطلاقه على هرطقات أو ادعاءات لا تخرج صاحبها من دائرة المذهبية وسجنها الضيق .

إن البحث العلمي / الاجتهاد الجزئي والكلي بما هو فرض على كل بحسب الطاقة والجهد ؛ ومن كل في مجاله ،

تقتضي استعادته الثقة بالذات، وتأطير مفهوم المقدس وتوضيح آلية اعتقاده، وتكريس الاعتقاد بأن ما نعلمه من الجوانب الحضارية في التاريخ الإسلامي هو بعض ما في الإسلام؛ وأن ما يكتنفه الإسلام من آفاق رحبة لسعادة الإنسان أوسع مما قدمه المسلمون في تاريخهم، وهذا هو مفهوم عدم نضوب معاني الآيات والكلمات القرآنية والكونية، لكن ذلك يتوقف على اكتشاف تلك المعاني والبحث عنها وتدبرها، وما دامت الدراسات الإسلامية لا تقدم جديداً فإنها تحكم بنقيض ما يعتقد المسلمون من تجدد المعاني القرآنية وعدم تخلق آياته على كثرة الرد.

إن علاج أزمة البحث العلمي في العلوم الإسلامية ومؤسساتها تتطابق في جوهرها مع قضايا التجديد المطلوب إسلامياً للنهوض بالعلوم الإسلامية وما ينبني عليها من إصلاح الشأن العام للمسلمين[١]، وما لم ينهض البحث العلمي ويتم إصلاحه فلن تنهض المؤسسات والجامعات الإسلامية ولن يتغير شيء في مناهجها وأزماتها المتشعبة إذ كل ذلك يتأسس على الوعي بأزمة البحث العلمي وإصلاحها.

---

(١) انظر: أنور أبو طه، الحداثة وأزمة مؤسسات التعليم الإسلامية، ضمن كتاب "خطاب التجديد الإسلامي"، ط: دار الفكر- دمشق٢٠٠٤، ص:١١٣.

الخاتمة

ما قدمناه من مظاهر أزمة التعليم الديني المدرسي والجامعي والبحث العلمي ، وما يحيط بالتعليم من تحديات ، وما يتطلبه إصلاحه من محددات يجعل أفق الإصلاح بعيداً أو عسيراً ، ذلك أن مشكلاته هي من قبيل المشكلات الحضارية التي لا تنفع فيها الحلول السريعة أو المرتجلة ، ومع التأكيد على ضرورة الحزم في رفض إصلاح التعليم حسب المواصفات السياسية لاسيما الغربي منها ، فإن التأكيد الأشد هو إدراك أن وضع التعليم عموماً والديني خصوصاً في أزمة مما يعني أن الإصلاح ينبغي أن يكون برنامجاً مفتوحاً ولا يحتمل التأخير ، إلا أن ما يمكن مراعاته هو التفريق بين ما يتطلبه الإصلاح وما هو متوافر من أدواته في الواقع .

ففي إصلاح التعليم عموماً وما يتعلق بالجوانب الشكلية والإجرائية في التعليم الديني ينبغي أن يُبدَأ من قاعدة الهرم ،

أما ما يتعلق بإصلاح مضمون التعليم الديني ومناهجه فينبغي البدء فيها من قمة الهرم ، أعني من البحث العلمي والجامعي ؛ ذلك أنه الرافد الأساسي للقائمين على التعليم الديني عموماً ، كما أن إصلاح المضامين يرتبط بتحديات معرفية ليست مما يتغير بقرار الإصلاح أو التأهيل والتدريب ، إنما تحتاج إلى تغيير في العقليات ومناهج البحث والتمكن من المعارف اللازمة للموضوع .

إن معظم مفاصل البحث تتضمن مقترحات لما ينبغي التنبه إليه وإصلاحه ، ومن المهم هنا أن نؤكد على بعض ما ذكر ونضيف إليها :

- التأكيد على اعتماد نظام لضمان الجودة في التعليم العالي عموماً والتعليم الديني خصوصاً ، وذلك في ضوء الأهداف الموضوعة له ، وقياس تناسب المناهج والمستلزمات التعليمية لتحقيقها ، واعتماد المراجعة والتطوير المستمر في كل المجالات في ضوء نتائج اختبار الجودة .
- تطوير التعليم الديني ما قبل الجامعي بحيث يرتقي إلى مصاف المواد الأخرى في الأهمية ، وإلى مستوى أسئلة العصر في المضمون ، ويرتبط بشخصية الطالب

ومشكلاته ، ولا يتضمن إلا ما هو حي وعملي ومؤثر من القضايا ، والتركيز على تعميق التعليم الشرعي قبل الجامعة لأنه يؤهل للتخصص الجامعي ، نظراً لضخامة محتوى التعليم الديني وما يقتضيه من توسع سنوات دراسته .

- اعتماد أسلوب الحوار والإقناع والنقاش في التعليم والتأليف ، وربط المعلومات النظرية في المناهج بدروس تطبيقية وعملية بحيث يعيش الطالب القضايا التي يدرسها ، ويشارك في إيجاد الحلول لمشكلاته .
- اعتبار التعليم الديني جزءاً لا يتجزأ من كل تخصصات التعليم الجامعي وما قبله ، فهو الحصن الأساسي من التطرف الذي يمارس باسم الإسلام بسبب الجهل به ، كما أنه مكون أساسي من شخصية أي مثقف وحافز على الضبط الأخلاقي لممارسة المهن المتخصصة ، فلا بد من وضع مقررات خاصة لكل من التخصصات التي يدرسها الطالب ، ففي الطب يحتاج إلى دراسة الأخلاقيات الطبية التي هي من صلب التعليم الديني ، وفي الاقتصاد يحتاج إلى درس القيم الإسلامية الحاكمة للعلاقات الاقتصادية والعدالة في الإسلام ، وفي العلوم

السياسية يحتاج إلى معرفة نظام الحكم الذي قامت عليه الحضارة الإسلامية والقيم الإسلامية في هذا المجال . . . ، وفي كل الميادين تعتبر الثقافة الإسلامية جزءاً أساسياً من تكوين الشخصية ، فلئن كان دارس العلوم الشرعية يتلقى ما يقيه من عوامل الانحراف التي تجتاح المجتمعات ، فإن خريجي الجامعات وهم لا يحملون من الثقافة الإسلامية إلا سطحيات في التعليم ما قبل الجامعي لا يجدون مصدراً علمياً للثقافة إلا ما يدور من جدل وتجاذبات في المجتمع ووسائل الإعلام دون أن يكون هناك قاعدة علمية تضمن الوقاية من الخديعة بسحر الألفاظ والخطابة التي أصبحت اللغة الأساسية للتعليم الديني العام[١] ، وما الوصفة الأمريكية والدولية لتقليص ساعات التعليم الديني وتغيير المناهج وحذف مواضيع الجهاد إلا أبدع مناخ لتفريخ الإرهاب ونشر ثقافة دينية موجهة لأغراض دعاتها لا تستند إلى مقاصد الدين وقواعده .

---

(١) يلاحظ أن معظم المتطرفين في العالم لم يتخرجوا من الجامعات الإسلامية وإنما درسوا الدين ضمن حلق الجماعات والأحزاب ، كما أن كثيرين منهم هم من خريجي التخصصات العلمية والتقنية .

- التأكيد على التخصص في التعليم الديني الجامعي والتعمق فيه ، وتأمين منافذ متعددة للتعليم الديني الجامعي على أن يفرق فيها بحسب الأهداف ، فينبغي أن يتاح التعليم المستمر لمن يود الاطلاع والثقافة وتنمية المعرفة العلمية بالإسلام ، وأن يتاح التعلم المتعمق لمجموعة نخبوية تود التعمق والتأهل للبحث العلمي ، والتعليم المناسب لبعض الوظائف ذات الصلة بالتعليم الديني ، فالعلوم الإسلامية من التوسع بما لا يحيط به دارس مهما طالت صلته بالمعرفة ، وشمل الجميع بنظام واحد للتعليم يفقد الجميع الفائدة ، فلا بد من تنويع نظام التعليم الديني الجامعي بحسب الهدف منه ، وضبط عدد من يمكن أن ينتسب لكل مجال بحسب الإمكانات المتاحة بحيث لا يحول دون ضمان جودة التعليم .

أخيراً . . إن الجدل حول التعليم الديني لن ينتهي ، فهو جدل تاريخي ، والحوار حوله ظاهرة إيجابية ، والموقفان الرافض له والرافض لإصلاحه كلاهما يعمقان أزمته ، فإزالته من برامج التعليم وتجفيف ينابيعه أو إصلاحه على الطريقة الأمريكية ستحوله إلى برنامج أهلي ينتشر في الظلام ولا

ضمان لتوجهاته وانحرافه ، والإبقاء عليه كما هو دون إصلاح لمضمونه وطريقة أدائه أو طريقة التعامل معه ، يعني دعوة المتعلمين إلى البحث عن منافذ خاصة للتثقيف الديني بغض النظر عن القواعد العلمية الضابطة لدقة فهم الدين وصلته بالحياة .

القسم الثاني

التعقيبات

أولاً

تعقيب الدكتور خالد الصمدي

على مبحث

الدكتور عبد الرحمن حللي

ثانياً

تعقيب الدكتور عبد الرحمن حللي

على مبحث

الدكتور خالد الصمدي

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

تعقيب د/ خالد الصمدي

على ورقة الدكتور

عبد الرحمن حللي بعنوان

"أزمة التعليم الديني في الجامعات الإسلامية"

بسم الله الرحمن الرحيم

وصلى الله وسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وبعد :

بداية لا بد من الإشادة بالمجهود العلمي الذي بذله الدكتور عبد الرحمن حللي في رصد واقع التعليم الإسلامي بالجامعات ، والتركيز على التعليم الديني في الجامعات أتاح للباحث الفرصة للوصول إلى التفاصيل والتدقيقات دون الوقوف عند القضايا الكبرى التي عادة ما تثار في البحوث التي ترصد واقع التعليم الديني بصفة عامة ، والتي تتناول إشكالات المناهج ومخرجات التكوين ومدى استجابتها لحاجة الشغل ، والبحث العلمي من حيث هيكلته وتنظيمه ورسم إستراتيجيته ، وغير ذلك من القضايا التي تعرف تضخماً على مستوى الإنتاج النظري مع ضمور ملحوظ في بلورتها إلى مشاريع عمل تنفيذية وخاصة في مجال الدراسات الإسلامية .

وكما للتفاصيل إيجابياتها - إذ تمكن من الوقوف على مكامن الخلل بدقة - وهو ما وُفِّق فيه الباحث حين ارتبط بالتجربة الميدانية ، واقترح حلولاً عملية جريئة - ، فإن هذه الطريقة في التناول لها صعوبات عادة ما تنعكس على النتائج ، فهي طريقة صالحة لمعالجة الموضوع في واقع مخصوص كواقع التعليم الديني في جامعة معينة ، أو قضية معينة مخصوصة كواقع بناء المناهج التعليمية ، وعادة ما تستخدم في رصدها أدوات البحث الميداني من قبيل الاستمارة التي اعتمد الباحث نتائجها في بسط بعض قضايا بحثه ، إلا أن استخدام هذه الطريقة في مثل هذا الموضوع العام (أزمة التعليم الديني في الجامعات) وهو موضوع عام جعل الباحث يركز على نموذج ارتبط في جزء كبير من قضاياه ببلد محدد ولم يمنعه ذلك من تعميم النتائج ، وهو ما فسح المجال للوقوف في هذا التعقيب على قضايا معرفية نتناولها بحسب تقديرنا ، قد تكون مقابلة حيناً وموازية تارة ومكملة تارة أخرى ، وهي وجهات نظر لإثراء الموضوع تسهم في فتح باب السؤال المتجدد في مثل هذا الموضوع الشائك ، والإسهام في بلورة إجابات مساعدة على الارتقاء بهذا النوع من التعليم في سياقات من التحديات المتحركة ، وهو الهدف المحدد لهذا الكتاب .

١/ هل يختص التعليم الديني بحماية منظومة القيم ؟

يقول الدكتور عبد الرحمن حللي بعد تقديم المعالم الكبرى لأزمة التعليم الديني : (إن هذا الوصف جاء طبيعياً لما وصل إليه التعليم عموماً والديني خصوصاً من تردٍّ في العالم الإسلامي ، وهو تردٍ يعكسه تأخر مكانة العالم الإسلامي ودوره ، فلئن كان يمكن عزو التأخر المادي والتبعية التقنية للغير إلى تخلف دراسة العلوم وتعليمها ، فإن تدهور الأخلاق والتشكيك في القيم والتاريخ وغياب الحصانة الفكرية ما كان ليتم لو لم يكن التعليم الديني عموماً في أزمة) ص١٢٨.

إن هذه الرؤية الفاصلة بين أهداف التعليم الديني والتعليم في باقي التخصصات الأخرى تسوق على نطاق واسع بين كثير من الكتاب والباحثين والمفكرين المشتغلين بالبحث في مجال التربية والتعليم ، ويمكننا اعتبار هذه الرؤية أس أزمة التعامل مع التعليم الديني قبل أن تكون جزءاً منه ، ويتجلى ذلك في اعتبار هذا النوع من التعليم مسؤولاً دون سواه عن حماية المنظومة القيمية والحضارية الإسلامية للمجتمع ، واعتبار باقي تخصصات التعليم الأخرى مسؤولة عن الارتقاء المادي

والتقني ، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على عجز النخب العلمية والثقافية عن بلورة تصور شامل لمنظومة تعليمية وتربوية تنطلق من فلسفة تربوية واضحة ، ذات مرجعية إسلامية تكون ناظمة للتعليم بكامل فروعه وتخصصاته ، وتستهدف في عمومها بناء المعارف وتنمية المهارات وترسيخ القيم مع التمايز في التخصصات ، والعمل على تنزيلها في شكل نماذج عملية ناجحة ولو في الهوامش المفتوحة للتعليم الخصوصي .

لن نبالغ إن قلنا : إن الربط الحصري بين التعليم الديني ومنظومة القيم أسقط كثيراً من المدافعين عن التعليم الديني نفسه في تسويق نموذج علماني يفصل بين المعرفة والقيم ، فتجدهم يدافعون عن مادة تعليمية تسمى (تربية إسلامية) مع تحميلها مسؤولة حراسة منظومة القيم ، في مقابل مواد تعليمية تختص - في نظرهم- في نقل المعرفة والمهارات ولا علاقة لها بالقيم ، لذلك فهي لا تحظى من اهتماماتهم بكبير اعتبار ، عوض تقديم نموذج يجعل التربية الإسلامية هدفاً من الأهداف الكبرى للمنظومة التعليمية بمختلف تخصصاتها العلمية والتقنية .

ينبغي - في تقديري - أن نفصل بين هدف ترسيخ القيم والأخلاق باعتباره مخرجاً من مخرجات المنظومة التربية

برمتها ، والتكوين المتخصص في علوم الشريعة الذي يسهم في ترسيخ القيم والأخلاق ولا يختص بها ، ويأخذ حظه ونصيبه من التكوين العلمي والتكنولوجي والفكري ، كما تأخذ باقي التخصصات الأخرى حظاً من التكوين الشرعي واللغوي والفكري في إطار تكامل معرفي بين العلوم وتسهم بدورها في ترسيخ منظومة القيم .

إن ترسيخ هذه الرؤية تشكل المدخل الرئيس لإصلاح المنظومة التربوية برمتها ، والرفع من مستوى التعليم الديني بصفة خاصة ، وهذا يحتاج إلى مراجعات شاملة لفلسفة التعليم ومقاصده في العالم الإسلامي[١] .

٢/ هل أزمة التعليم الديني أزمة بنيوية ؟

أم أنها أزمة لا تنفك عن أزمات التعليم برمته في العالم الإسلامي في ارتباطها بعوامل لا علاقة لها بمرجعيته النظرية بقدر ما تجد تجلياتها في المشاريع التطبيقية . والتجارب العملية غير الموفقة أحياناً في التنزيل أو غير الخاضعة للتجديد والتطوير .

---

(١) انظر بحث مقاصد التربية والتكوين في النظام التعليمي المعاصر بين الثوابت الحضارية والمتغيرات الدولية ضمن كتابنا خطاب التربية الإسلامية في عالم متغير منشورات المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية ٢٠٠٦

يعتبر اختيار الجواب الثاني طبيعياً في ظل تقويم أي تجربة تعليمية وتربوية ، لكن المثير للانتباه هو اعتقاد بعض المهتمين بالتطورات التي يعرفها التعليم الديني أنه يشكل في حد ذاته أزمة ، ذلك أن هذا النوع من التعليم لا يملك في نظرهم خلفية مرجعية متماسكة وخاصة على مستوى النظرية التربوية ، كما أنه لا يتوافر على تجربة عملية قابلة للتطور بقدر ما يتوافر على أدبيات وأخلاق تعليمية ، عرفت بآداب العالم والمتعلم في الكتابات التراثية التي عادة ما ارتبطت بمجالس علم الحديث والتصوف ، وانطلاقاً من ذلك فلا مجال للحديث عن التعليم الديني إلا كمظهر من مظاهر تشرذم أنظمة التربية والتكوين بالعالم الإسلامي ، فهو بذلك تجل من تجليات أزمة التعليم . وحتى لو حلت أزمات التعليم الخارجية ، وتطورت المنظومة التربوية إلى ما هو أفضل فإن التعليم الديني سيظل في أزمة لأسباب يحددها الدكتور عبد الرحمن حللي حين يقول : (من الطبيعي أن ينعكس ضعف التعليم العام والتدخل السياسي سلبا على التعليم الديني ، لكن لو انتفيا فإن التعليم الديني سيظل في أزمة ، كونها تنبع من بنيته الخاصة والتي ترتبط بخصوصيته وضخامة محتواه وعمقه التاريخي وتنوع مجالاته وتخصصاته) ص ١٣١ ونحن نتساءل مع الكاتب ، فنقول : متى كانت الخصوصية والعمق

التاريخي وتنوع المجالات والاختصاصات من تجليات الأزمة ؟ ، إن هذه التجليات لا تذكر عادة إلا في سياق المنجزات والامتيازات .

والحقيقة أن تاريخ التعليم الديني في العالم الإسلامي يقوم شاهداً على الدور الريادي الذي قام به في تطوير ونشر المعارف الإسلامية بمفهومها الواسع وليس معارف علوم الشريعة فحسب ، كما أنتج فطاحل العلماء والفقهاء والفلاسفة والأطباء ، وأنتج في سياق التفاعل الفكري مدارس متنوعة ومتعددة ، وكشف عن عقليات منهجية كبرى طبعت مسيرة الحضارة الإسلامية خاصة والإنسانية عامة إلى يومنا هذا . وأسهم بشكل كبير في تأطير الحركات الإصلاحية الفكرية ، وحركات التحرر من الاستعمار ، مما يدل على أن الأزمة التي يعيشها اليوم ليست وليدة عجز بنيوي في التصور والتنظير - كما يعتقد الباحث - ، بل ليست وليدة عجز عن تحويل هذا التصور والتنظير إلى عمل وتطبيق ، ولكن أسبابها لا تنفك عن الأسباب التي أدت إلى تدهور حالة التعليم في العالم الإسلامي ، وقد فسرنا هذه الأسباب بما فيه الكفاية في حديثنا المفصل عن أزمة التعليم الديني في الجزء الأول من هذا الكتاب .وهي أسباب ترجع في معظمها إلى توقف التجديد نفسه - التي كانت معروفة في تاريخه - في بناء المناهج

وتطوير الطرق والأساليب باستثمار النظريات التربوية المعاصرة حتى الأدبيات الناظمة لهذا النوع من التعليم في أصوله من القرآن والسنة والفكر التربوي الإسلامي ، ونعتقد أن محاولات جادة في هذا الاتجاه سيعود التعليم الديني بها إلى وهجه لأنه يمتلك في ذاته مقومات النهوض والإحياء .

٣/ هل التعليم الديني مسؤول عن التطرف ونشأة الإرهاب ؟

أم أن تضييق مساحة التعليم الديني وعدم تطويره حتى يستجيب لحاجات الناس الفطرية للتدين فسح المجال واسعاً أمام اكتساح رؤى متطرفة وتأويلات مغرضة وجدت فضاء فارغاً فملأته ؟

في سياق حديث الكاتب عن التحديات التي تواجه التعليم الديني في العصر الراهن يقول المؤلف ص ١٦٠ : (شاء المسلمون أم أبوا فثمة حقيقة مؤكدة وواقعة محلياً ودولياً وهي أن الإرهاب كما يراه العالم وكما يراه المسلمون له ارتباط وثيق بالمعرفة الدينية والتدين) ثم يقول بعد ذلك مباشرة : (فما تسميه أمريكة والغرب إرهاباً ونسميه مقاومة ودفاعاً يرتبط بدرجة أساسية بالدافع الديني الذي يتأسس على معرفة

وثقافة وتربية إسلامية ، تجعل المسلم يمتثل الأمر بالدفاع عن كرامته ودينه وأرضه وعرضه حينما يعتدى عليه ، وما يسميه الغرب إرهاباً ونعتبره إرهاباً أيضاً من اعتداء على غير المعتدي والتدمير العبثي والتمثيل بالجسد الإنساني وجميع أنماط التفجير والعنف الأعمى ، إنما يقوم بها فاعلوها بدافع ديني وتوظيف خاطئ للدين أو توظيف له وغالباً ما يكون ذلك نتيجة ضعف في التربية الإسلامية في المدارس والجامعات) .

وبقدر ما نتفق مع الكاتب في الفقرة الثانية والتي تخلص إلى أن ضعف التأطير الديني وفق روح الإسلام ومقاصده الحاكمة وقيمه السامية الواعية يؤدي إلى ظهور العنف والتطرف ، بقدر ما نختلف معه كلية في الفقرة الأولى ، ونحن لا نجد لورود الفقرتين معاً وفي السياق نفسه من كلام الكاتب إلا وقوعاً في التناقض أو قل عدم الدقة والتدقيق ، فمتى كان العالم ومتى كان المسلمون بهذا التعميم يرون أن الإرهاب له ارتباط وثيق بالمعرفة الدينية والتدين ؟ إن الحديث بصيغة التعميم هذه واعتبار هذه الرؤية حقيقة مؤكدة وواقعة محلياً ودولياً يفتقد إلى أبسط دليل ، والحقيقة عكس ذلك تماماً إذ يصطف العالم النزيه اليوم ويجمع المسلمون المكتوون بنار الإرهاب أن لا علاقة البتة بين الإرهاب والمعرفة الدينية والتدين ، وأن فكرة الربط بين الدين والإرهاب فكرة أمريكية

بامتياز وظفت طاحونتها الإعلامية الرهيبة لتسويقها في العالم عبر استغلال سذج من المتدينين لتحقيق مآرب لا زالت تقطف ثمارها إلى اليوم في اكتساح تام للقوانين والأعراف الدولية ، وللقيم الدينية نفسها . ولذلك نقول : لو اقتصر الكاتب على الفقرة الثانية وما تلاها لانتفى التناقض ولسلمت المقدمات والنتائج التي توصل إليها في سياق حديثه عن التعليم الديني والتحدي الدولي ، وسنبسط بأمثلة أفكاراً في المعرفة الدينية الواعية التي تكشف الغمة وتجلي الظلمة . حين سنتحدث في تعقيبنا هذا عن أسس بناء رؤية مغايرة ومغيرة .

ونحن نعتقد أن لا سبيل لإيقاف هذا الزحف الإعلامي وهذا التشويه المصطلحي والخلط بين الدين والإرهاب إلا بنشر المعرفة الدينية والتدين الواعي المبني على الوسطية والاعتدال وذلك كفيل بإفشال مشروع تحييد الدين الذي تسعى إليه القوى العظمى من خلال الزج به في حمأة الصراعات ، أما التطرف في الفكر والسلوك فيمد المشروع بالوقود اللازم للاستمرار في الزحف فالتطرف وما يسمى بالحرب على الإرهاب حليفان موضوعيان يغذي أحدهما الآخر ، والضحية قيم الاعتدال والتسامح والتعارف والوسطية التي تعتبر أساس المعرفة الدينية ونشرها إفشال لمساعي الطرفين في جعل العالم بؤرة للتوتر وتسويق السلاح ، وقد

تلمسنا في غير ما ندوة أو لقاء علمي متخصص دعوات إلى أهمية إحياء الاهتمام بتدريس الدين وإدماجه في المنظومة التربوية باعتباره صمام أمان ضد التطرف وحصناً يمكن الناشئة من جرعتها الروحية المطلوبة بالفطرة ، ويعصمها من الوقوع في فخ الأفهام الزائغة والمتطرفة ، فقد أكد المشاركون في ندوة (كيف يدرس الدين اليوم)[١] على أهمية إعادة الاعتبار لإدماج تدريس الدين في المنظومة التربوية والتعليمية حتى في الغرب نفسه ، كما وقف المشاركون والحضور على تجارب ناجحة في هذا الاتجاه أخرجت تدريس الدين من جبة الصوامع والبيع والصلوات ، وأصبح شأناً مدنياً متداولاً في الخطاب التعليمي يسهم في ترسيخ القيم الوطنية والإنسانية ويجيب عن الأسئلة الأزلية المرتبطة بالكون والمصير بإعمال العقل دون إقصاء للرؤية الدينية باعتبارها شأناً عقلياً وليست بالضرورة نقيضاً له ، ويربط بين الدين والتنمية البشرية باعتباره محفزاً على الإنتاج ومرسخا لأخلاقيات المهن .

---

(١) ندوة دولية نظمتها مؤسسة عبد العزيز آل سعود للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية بالدار البيضاء ، بتعاون مع مؤسسة كونراد إدناور الألمانية ونشرت أعمالها ضمن سلسلة حوار الضفتين وشارك فيها عدد من الباحثين من بلدان عربية وغربية ومن ديانات مختلفة .

كل ذلك يدل على رفض العقلاء للربط بين الدين والمعرفة الدينية والإرهاب وسعيهم الحثيث لنزع لبوس الدين عن الصراع الحالي القائم بين التطرف والحرب على الإرهاب ، ووضعه في سياقه الحقيقي الذي لا ينفك عن صراع الشركات العملاقة على المقدرات النفطية وصناعة وتسويق السلاح والدين من كل ذلك براء .

٤/ هل إصلاح التعليم الديني متعذر ومتعسر ؟ أليست هناك تجارب ناجحة ؟

يرى الكاتب – وقد طغى عليه غير قليل من التشاؤم – بعد تشخيصه لواقع أزمة التعليم الديني التي نتفق معه في كثير من مظاهرها ، أن إصلاح هذا الواقع متعذر وعسير حين يقول : (ما قدمناه من مظاهر أزمة التعليم الديني المدرسي والجامعي والبحث العلمي وما يحيط بالتعليم من تحديات ، وما يتطلبه إصلاحه من محددات يجعل أفق الإصلاح بعيداً وعسيراً ذلك أن مشكلاته هي من قبيل المشكلات الحضارية) ص ١٩٤ .

ونحن نؤكد على النقيض من ذلك أن كثيراً من مشاريع إصلاح التعليم الديني قد تقدمت وتطورت عملياً في المغرب

وموريتانيا ومصر والأردن والكويت والإمارات والسعودية وقطر وفلسطين ، وغيرها من البلدان التي طورت تجاربها التعليمية في التعليم الديني وتعليم الدين[١] ، وقد أنجزنا في المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية دراسات مقارنة بين تجارب إصلاح التعليم الديني في غير ما بلد في العشر سنوات الماضية[٢] ، فوقفنا على نتائج جد هامة استطاعت أن تجعل من التعليم الديني وتعليم الدين قاطرة هامة تربط بين الدين وقضايا العصر على مستوى البرامج والمناهج وطورت تجارب عملية في طرق ووسائل التدريس مما أضفى على المادة طابع التشويق المطلوب في الأنشطة التعليمية ، وأزاح من فكر الناس غشاوة الربط بين تدريس الدين والإغراق في التلقين وشحن العقول بالمعلومات على غير هدى .

---

(١) انظر مناهج التربية الإسلامية والتعليم الأصيل الكتاب الأبيض للبرامج والمناهج الصادر عن وزارة التربية الوطنية بالمغرب ٢٠٠٣ ، وانظر منهاج التربية الإسلامية بدولة الإمارات العربية المتحدة ٢٠٠٣ ، وانظر مشروع منهج مادة التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في اتحاد المدارس العربية الإسلامية الأوربية الذي أعدته الهيئة الإسلامية العالمية للتعليم التابعة لرابطة العالم الإسلامي واتحاد المنظمات الإسلامية ، وانظر الوثيقة الوطنية لمادة التربية الإسلامية الصادرة عن إدارة المناهج بوزارة التربية بالكويت . وغيرها .

(٢) ستنشر نتائج البحث قريباً بحول الله .

كما قدم غير واحد من الباحثين في ندوات متخصصة تجارب ثرة ومشجعة في هذا الاتجاه ، ومن ذلك على سبيل المثال التجارب المقدمة في ندوة : (كيف يدرس الدين اليوم) المذكورة آنفاً[١] ، والندوة الدولية في موضوع (نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم في العالم الإسلامي ومجتمعات الأقليات المسلمة) والتي نظمتها الهيئة الإسلامية العالمية للتعليم التابعة لرابطة العالم الإسلامي بمكة المكرمة والتي التأمت أشغالها في أبريل ٢٠٠٦ بالخرطوم بتعاون مع وزارة التعليم العام ووزارة الإرشاد والأوقاف وديوان الزكاة وبعض

---

(١) انظر بحث بعنوان الأساليب الحديثة في تدريس الدين في المملكة العربية السعودية للدكتور عبد الرحمن بن مبارك الفرج ، وجدلية المعرفة والقيم في منهاج التربية الإسلامية لخالد الصمدي ، وتحديث التعليم الديني في الحوزة العلمية وانبثاق سؤال اللاهوت الجديد لعبد الجبار الرفاعي ، كما قدمت دراسات نقدية استشرافية تقدم رؤية لتطوير تدريس الدين من قبيل بحث التعليم الديني بجامعة الزيتونة حاضراً للمنصف بن عبد الجليل وتدريس الظاهرة الدينية لهدى رزق .

وباللغة الفرنسية انظر بحث Enseignement religieux / Enseignement des religions le problème en franc Mireille Estivalezes /

وانظر مناهج التربية الإسلامية والتعليم الأصيل الكتاب الأبيض للبرامج والمناهج الصادر عن وزارة التربية الوطنية بالمغرب ٢٠٠٣ ، وانظر منهاج التربية الإسلامية بدولة الإمارات العربية المتحدة ٢٠٠٣

الجامعات بجمهورية السودان ونشرت أعمالها ورقياً وإلكترونياً على موقع الهيئة على شبكة الإنترنت[١] ، كم قدمت دراسات وأبحاث جادة في الندوة التي نظمها المعهد العالمي للفكر الإسلامي بتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسسكو وعقدت أشغالها بجامعة اليرموك في موضوع البحث التربوي وتطبيقاته في العلوم الإسلامية في التعليم الجامعي[٢] .

كل هذا الحراك العلمي الذي لم يكن وليد الأزمة العالمية الحالية التي يحلو للبعض أن يربط كل الحركات والسكنات بها ، ولكنها تجارب تولدت من رحم الشعور بضرورة تطوير التعليم الديني نظراً لأهميته ورساليته في تقوية القدرة على

---

(١) قدمت خلال الندوة تجارب دولية مختلفة في تطوير التعليم عموماً والتعليم الديني على وجه الخصوص مثل : تجربة مدرسة دار القرآن الإسلامية بماليزية ، وتجربة المدارس الإسلامية المحدودة بماليزية أيضاً ، وتجربة المدارس الإسلامية للتربية والتعليم في دبي بالإمارات العربية المتحدة ، وتجربة دار الأرقم الإسلامية بالأردن وغيرها من التجارب التطبيقية الحديثة .

(٢) منشورات دار الرازي عمان ٢٠٠٣ بعناية الدكتور فتحي ملكاوي المدير التنفيذي للمعهد العالمي للفكر الإسلامي بواشنطن ، وقد ضم بحوثاً قيمة في تشخيص وتطوير مناهج التعليم الجامعي في الدراسات الإسلامية تستهدف الارتقاء به إلى المستوى المطلوب من الجودة بالاستفادة من نتائج البحث التربوي النظري والميداني .

الممانعة زمن العولمة وانصهار الثقافات ، وشعوراً بأهمية العودة بالدين إلى صبغته العالمية نظراً لحاجة الكون إليه ، بعد أن حوصر لعقد من الزمان في تجمعات إثنية ، بل وتقزيمه لينحبس في مجرد ممارسات وطقوس فردية .

إننا نرى مستقبلاً واعداً للتعليم الديني وخاصة على مستوى تصحيح المفاهيم وترسيخ القيم ، والربط التعليم الديني والمحيط الثقافي والاقتصادي والاجتماعي ، وفتح آفاق جديدة للبحث العلمي ، شَرْطُنا في ذلك قدرة العاملين في هذا الحقل تنزيل كل ذلك على أرض الواقع من خلال مشاريع عمل تطبيقية .

ومادام الدكتور عبد الرحمن حللي قد ركز على أزمة هذا النوع من التعليم في مرحلته الجامعية ، فقد رأينا أن نبلور أفكاراً عملية لتطوير التعليم الديني الجامعي حسب ما تسمح به مساحة هذا التعقيب ، وذلك ما سنبرزه تحت عنوان :

مستقبل التعليم الديني الجامعي
نحو بناء رؤية مغايرة ومغيرة
في التكوين والبحث

وتنتظم هذه الرؤية في ثلاثة محاور :

■ في بناء المفاهيم والقيم وترسيخ المرجعية

غني عن التأكيد أن القيم و المفاهيم تشكل مداخل الفكر وتشكيل التصورات ، ولكن الذي يحتاج إلى توضيح وبيان هو أن بداية القرن الواحد والعشرين شهدت نزوعاً مباشراً إلى اختراع وتثبيت ونشر مفاهيم معينة في إطار تدافع حضاري غير مسبوق ، يعي بكل عمق خطورة وأهمية معركة المفاهيم في تسويق نموذج حضاري ، مع ما يتطلبه ذلك من إسناد إعلامي وتعليمي واقتصادي حتى عسكري :

ولئن كان القرن الماضي قد شهد تدافعاً عسكرياً واقتصادياً تمثل في حركة الاستعمار المباشر ، فإن تقويمات مراكز الدراسات والأبحاث في الدول الاستعمارية أثبتت أن الكلفة كانت مرتفعة جداً والمكتسبات ضعيفة وغير مستقرة ولا مستمرة ، وأنه يجب الانتقال إلى مرحلة أخرى تتجسد في ترسيخ مبدأ

القابلية للاستعمار أو الاستعمار تحت الطلب ، ولا يمكن الانتقال إلى هذه المرحلة إلا بتوطئة إعلامية ومعلوماتية تستهدف فسخ القيم وخلخلة المفاهيم أولاً ، ثم بناء قيم ومفاهيم بديلة ثانياً ثم تسويقها ثالثاً والعمل على تثبيتها في التداول العقدي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي ، وهو ما يعني في المحصلة غزواً حضارياً جديداً دون الحاجة إلى سلاح وعسكر ، وذاك هو أسوأ أنواع الاستعمار .

ومعلوم أن مجال التربية والتعليم بعامة والتعليم الديني على وجه الخصوص يشكلان المدخل الرئيس لبناء المفاهيم وترسيخ القيم لدى الأجيال الصاعدة ، وصياغة تمثلاتهم للمواقف والوقائع والأفكار ، لذلك كان من الطبيعي أن تكون الساحة الأمثل التي تدور فيها حركة التدافع الحضاري ، ولذلك لم يكن مستغرباً أن يحمل الجيش الأمريكي الغازي للعراق إلى جانب الأسلحة الفتاكة مادياً ، مشروع تغيير مناهج التعليم كأول مشروع ينبغي تنفيذه على الأرض لأنه المدخل الطبيعي للتطبيع الفكري الذي يؤدي بالضرورة إلى التطبيع الاقتصادي والاجتماعي والسياسي .

ولم يكن هذا الأسلوب المنفذ في العراق إلا حلقة ضمن مشروع عام لتغيير مناهج التعليم في كثير من بلدان العالم

العربي والإسلامي - وخاصة مناهج التعليم الديني باعتباره خزان المفاهيم والقيم - في اتجاه ترسيخ مفاهيم الكونية والمواطنة وحقوق الإنسان ومحاربة التمييز وثقافة الكراهية ، وتمكين المرأة والتعايش والتسامح وغير ذلك من المفاهيم التي لا يجحدها عاقل حين تخلو من الحمولة الإيديولوجية وصراع القيم ، ولكنها تصبح شراكاً صعب الاختراق حين تكون شعارات لفرض نموذج حضاري معين يرسخ في ذهن المتعلم جواز خرق الحريات العامة باسم حقوق الإنسان ، والتسامح والتعايش حتى مع الغاصب ، ووسم كل أشكال التدين بالانغلاق والتقوقع ، والتحلي بروح المواطنة ولو تطلب ذلك التخلي عن الوطنية واستغلال المرأة وإهانتها باسم الحرية ، ويصبح التحرر من كل المرجعيات والانفلات من كل القيم والمبادئ تربية على التفكير ، وقس على ذلك .

وهكذا تفرغ كل تلكم المبادئ والمفاهيم السامية من محتواها النبيل وتصبح أدوات ذات حمولة إيديولوجية غير بريئة تستهدف بالواضح إلغاء نموذج حضاري ضارب في أعماق التاريخ ، وإحلال نموذج آخر مكانه باستخدام العنف المادي والمعنوي ، دون احترام لخصوصيات الشعوب وتنوع الحضارات وغنى الثقافات ، وضد قيم الحوار والتعايش والتساكن نفسها والتي تتنفس من مبدأ قبول الاختلاف وإلغاء

كل أساليب العنف والإرهاب بما في ذلك الإرهاب الفكري ، والتمسك بمبدأ الحوار والإقناع كأرقى أسلوب للتدافع الحضاري (بالمصطلح القرآني) عوض أسلوب الصراع الذي تسعى القوى الضعيفة حضارياً إلى ترسيخه في الواقع كأقصر طريق للهيمنة ؛ لأن حضارتها تحمل في نواتها بوادر الفناء ولا يمكن أن تصمد على الطريق الطويل للحوار والإقناع .

وهنا تكمن أهمية التعليم الديني حين يتجاوز طرح القضايا والإشكالات التقليدية المحلية والإقليمية جغرافياً والماضية تاريخاً ، ليتناول بأسلوب حديث ومقنع قضايا العصر في سياق التحولات الفكرية والثقافية والاجتماعية مثل قضايا حقوق الإنسان والبيئة والاقتصاد والإعلام والصحة والأسرة وغيرها ، فيؤصل مفاهيمها انطلاقاً من مصادر المعرفة الإسلامية النصية من جهة وينظر إليها في الفضاء الواسع لمقاصد الشريعة الإسلامية القادر على استيعاب القضايا المستجدة والمتجددة .

كما أن الخطاب التعليمي الديني ينبغي أن يترجم على أرض الواقع فلسفته في الربط بين المعرفة والقيم في صياغة المحتويات التعليمية لمختلف المواد الدراسية الشيء الذي قد يتفوق فيه على غيره من التخصصات التعليمية التي قل ما تهتم بجانب القيم .

إن قدرة المرجعية الدينية على التعبئة الإيجابية للطاقات الوجدانية والمعرفية يجعلها قادرة أكثر من غيرها على تصحيح المفاهيم وبناء وتعزيز منظومة القيم مما يجعل دورها حاسماً في تقوية ثقافة الممانعة لدى الأجيال ، ولذلك لا نستغرب من استهدافها بالذات من طرف قوى العولمة والعلمنة على حد سواء وهذا أكبر دليل على مركزيتها وأهميتها .

- **في مناهج التكوين والتدريب في الجامعة**

تتشكل أركان العملية التعليمية من المدرس ، والطالب ، والمحتوى ، والطريقة ، ثم الوسيلة ، وقد راكمت الدراسات التربوية أبحاثاً ودراسات نظرية وتجارب ميدانية تهدف كلها إلى تحقيق الجودة في التكوين ، سواء في تطوير طرق التدريس العامة الذي لا تختص بمادة معينة ، أو الإطار المتخصص الذي يبني تصورات محددة لتطبيق نظريات التدريس العامة في بناء طرق التدريس الخاصة على اعتبار أن لكل مادة خصوصياتها وأهدافها ، ومن هذا المنطلق نتساءل في مجال التعليم الديني عن إمكانية تطوير المنظومة التربوية للعلوم الإسلامية بالجامعات ، ويتوزع هذا السؤال العام إلى أسئلة فرعية من قبيل : كيف يمكننا استثمار النظريات التربوية الحديثة في بناء المناهج مواد العلوم الإسلامية ؟ ، كيف يمكننا

أن نفيد من الأبحاث والدراسات في طرق ووسائل التدريس في تطوير طرق ووسائل تدريس العلوم الإسلامية ؟ ، كيف يمكننا أن نستثمر أحدث النظريات التربوية في التقويم في تطوير طرق تقويم المعارف والمهارات في العلوم الإسلامية ؟

إن البحث النظري والتطبيقي في مجال التربية وطرق التدريس يتطور بشكل كبير ، ويقتضي ذلك من الأساتذة الباحثين مواكبة هذا التطور بالتكوين الذاتي والتفاعلي مع نظرائهم في التخصص نفسه أو التخصصات المتقاربة ، ويكفي أن نشير هنا إلى قضية جوهرية تمثل مدخل الإصلاح وتتعلق باقتراحات عملية لإعادة النظر في التخصصات الدراسية في التعليم الجامعي الديني لتتجاوز التخصصات التقليدية المعروفة المرتبطة بأمهات العلوم الإسلامية من علوم القرآن وعلوم الحديث والفقه وأصوله والعقيدة والفلسفة وعلم الكلام إلى تخصصات وظيفية ، تستجيب من ناحية لمتطلبات المحيط الاقتصادي والثقافي والاجتماعي وتعيد الربط بين العلوم الإسلامية الأساسية المشار إليها آنفاً وواقع الممارسة العملية ؛ لأن هذه العلوم ما نشأت إلا لتجيب عن أسئلة الواقع فكيف بها تبتعد عنه الآن مما يعتبر وضعاً غير طبيعي . ولذلك ندعوا المشتغلين بالتدريس الجامعي في العلوم الإسلامية أن يمتلكوا قدرات معرفية ومنهجية ويرتبطوا بالواقع ليقترحوا تخصصات

علمية ويفتحوا أبوابها أمام الراغبين في الالتحاق بتخصص الديني في الجامعات ويكون ذلك في تقديري ببلورة رؤية جديدة للتكوين والبحث .

١- على مستوى التكوين (اقتراح بناء تخصصات جديدة) :

إن تطور المعرفة ، كما تطور حاجات المجتمع ، وتطور المنظور العام لنظام التكوين بالجامعة ، والتحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يعرفها العالم ، أربعة محددات كبرى تلزم العاملين في حقل التعليم الديني الجامعي بضرورة تطوير منظور التكوين ليستجيب لتلكم التحديات ، ويصبح التكوين مندمجاً في محيطه يتفاعل معه ولا ينعزل عنه ، ويكون ذلك بالإبداع في اقتراح مسالك التكوين ، بمدخلاتها ومخرجاتها ومناهجها وطرق ووسائل التكوين بها ، وطرائق التقويم وفرص التدريب واستكمال الخبرة والتكوين المستمر وغيرها ، وهذا يقتضي دراسة حاجات المجتمع (ولا أقول سوق الشغل) من القيم والمعارف والمهارات ، و الاطلاع المستمر على التطورات المتسارعة للثقافة والفكر الإسلامي المعاصر ، ودراسة وتحليل تجارب الجامعات ذات الخبرة في الدول الإسلامية والجامعات الغربية .

وهكذا يمكن للتعليم الديني الجامعي من خلال انفتاحه على التخصصات الأخرى وتكامله معها أن يفتح آفاقاً مهنية للتكوين تستجيب لحاجات المحيط الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ، ومنها على سبيل المثال تحضير شهادات جامعية في التخصصات الآتية :

- مناهج وطرق تدريس العلوم الإسلامية
- الدعوة والتواصل والإعلام
- الإسلام والإرشاد النفسي والاجتماعي
- فقه الاقتصاد والاستشارة الشرعية في الاستثمار
- العمل الاجتماعي والإغاثة
- فقه القضاء الشرعي ورعاية الحقوق
- الإسلام وقضايا الأسرة دراسات مقارنة
- تحقيق التراث والفهرسة والتوثيق وعلوم المكتبة
- دراسات الإسلام الحضارات الشرقية
- الإسلام وحوار الثقافات والحضارات
- تجديد فقه الإسلام والدراسات المستقبلية
- فقه الزكاة المؤسسات والممارسات
- الفن الإسلامي ودراسة الآثار والتراث

- فقه الأقليات الإسلامية
- دراسة الأديان المقارن وتاريخ الشرائع السماوية

هذه التخصصات المقترحة وغيرها ، ليست بديلاً للتخصصات في العلوم الإسلامية الأساسية ولكنها تضاف إليها وتكملها من جهة ، وتبرز الامتداد الطبيعي للتعليم الديني في المجتمع حين تستجيب لكثير من انتظاراته ، وخاصة في ظل التحديات الثقافية والاجتماعية ، وفي ظل تحولات العولمة التي من بعض إيجابياتها حاجتها إلى التجارب والخيارات المتعددة لمقاربة موضوعية وشاملة لمشاكل الإنسانية .

ومن شأن هذه التخصصات أن تجعل العلوم الإسلامية علوماً وظيفية تقدم للخريج التأصيل الشرعي وآليات الاجتهاد ، وتفتح له بتكامل مع التخصصات الأخرى آفاقاً أوسع لتنزيل هذه المادة العلمية على قضايا العصر وإشكالاته ، فالعلوم الإسلامية ليست مقصودة لذاتها بل هي اجتهادات وإبداعات تستهدف تحقيق النموذج الحضاري الإسلامي على أرض الواقع من خلال الارتباط بحاجاته ومتطلباته .

٢- في تطوير البحث العلمي الجامعي :

إذا كان البحث العلمي في العلوم الإسلامية يعرف تراكماً غير مسبوق ، فإن هذا التراكم بقدر أهميته قد يكون

دليلاً غير صحي على وضعية البحث في هذا التخصص على المدى المتوسط والبعيد ، وإذا ما نظرنا إلى الطرائق التي يمارس بها البحث العلمي في الجامعات فإننا سنقف بالضرورة على مظاهر أزمة ركز الباحث الدكتور عبد الرحمن حللي على جوانبها السياسية بقوة وخاصة حينما تحدث عن توجيه البحث العلمي إلى قضايا بعينها وعن قضايا بعينها ، فإننا – دون أن ننفي الجانب السياسي وغياب الحرية في البحث العلمي الذي قد يتضخم ويضمر حسب البلدان المختلفة – نرى أن الجانب الهيكلي الأكاديمي له الأهمية الكبرى إذا ما قورن بغيره ، والسؤال المركزي يقول : هل تتوافر الجامعات الإسلامية على تصورات ناضجة لقضايا البحث العلمي ؟ وهل تتوافر على منهجية لتنزيل هذه التصورات عملياً من أجل الارتقاء بنتائجه إلى المستوى المطلوب من الجودة والقدرة على الإجابة عن الإشكالات الحقيقية للإنسانية . ؟

ليس من شرطنا هنا التشخيص فقد تضمن الكتاب في أجزائه الأولى ما يكفي ، ولكننا سنكتفي هنا بتقديم معالم في الطريق نحسبها مفيدة في إعادة هيكلة وتنظيم البحث العلمي في العلوم الإسلامية حتى يحقق أهدافه المرجوة .

أ - تنظيم وهيكلة البحث العلمي :

يحتاج البحث العلمي في كثير من الجامعات الإسلامية إلى إعادة هيكلة وتنظيم وفقاً لأعراف وتقاليد البحث العلمي في الجامعات الكبرى والتخصصات العلمية الأكاديمية وأهم هذه الأعراف :

١- توافر الأستاذ المؤطر على مشروع بحث متخصص ذي خطة عمل مكتوبة وواضحة ، تحدد فيها الأهداف ، ومدة العمل ، ووسائل وطرق التنفيذ ، وصيغ التمويل ، والعدد المحدد من الطلبة لإنجاز المشروع ، ومواصفاتهم العلمية والتربوية ومراحل التنفيذ ، وطرق التقويم المرحلي والختامي للمشروع ، وآفاقه التنموية .

٢- ينخرط الطلبة الباحثون في المشروع وهم يعرفون بالضبط كل أهدافه وجوانبه الإدارية والتنظيمية وآفاقه فيكون اختيارهم واعياً وعملهم حلقة في سياق واضح من الجهود الذي يبذلها فريق الباحثين المنخرطين في المشروع بعقلية جماعية وتكاملية .

٣- لا ينضج هذا التصور إلا ضمن مختبرات بحث ودوائر ومجموعات بحث متخصصة تشتغل ضمن

خطة البحث التي ترسمها الجامعة في سياق مشروعها العام ، ولا محل فيه للمبادرات الفردية غير المهيكلة في الزمان والمكان .

٤- لا يخلو مشروع من نسبة محددة من البحوث الميدانية التطبيقية ، ذلك أن المعرفة الإسلامية هي معرفية واقعية تجيب عن إشكالات الواقع العملي الميداني ، وقد راج في أدبياتنا أن المجتهد عليه أن يتزود بالقدر الكافي من فقه الواقع ، ونحسب أن الباحث هو مشروع مجتهد ، وأن المجتهدين في حاجة إلى دراسات علمية متخصصة لبناء فتاواهم واجتهاداتهم في ضوئها .

٥- البحث عن مصادر تمويل البحث عن طريق البحث عن فرص الشراكة والتعاون مع المنظمات والمؤسسات ومراكز البحث الوطنية و الدولية الممولة للبحث العلمي ، أو صيغ التمويل بالشراكة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي .

ويتطلب ذلك قدراً من التعبئة المتواصلة للتتبع طلبات العروض في حينها ، والتجهيز السابق للمشاريع في حدها الأدنى من الشروط العلمية المطلوبة عادة في

المشاريع ، مع تكييفها لحظة طلب العروض مع الشروط التفصيلية للممولين والشركاء ربحاً للوقت .

٦- تكوين أقطاب خبرة pole de competance مع مشروعات أخرى في إطار تكامل التخصصات ومخاطبة الشركاء في شكل تكتل من مجموعات البحث ، مما يرفع حظوظ الحصول على التمويل من القطاعات المهتمة باستثمار نتائج البحث[١] .

ب- ربط البحث العلمي في الدراسات الإسلامية بالتنمية :

تعرف الجامعات الإسلامية تأسيس عشرات المجموعات والمنتديات والمختبرات والمراكز العلمية المتخصصة إلا أن علاقتها بالمحيط تبقى محدودة حين يعجز أصحابها عن الخروج من البحث النظري إلى البحث الميداني التطبيقي ، أو استثمار نتائج البحث النظري في حل إشكالات الواقع المعاصر عوض الانحباس في قضايا التاريخ على أهميتها وضرورتها وحاجتنا الجزئية إليها ، ويمكننا في سياق هيكلة

---

(١) انظر تفاصيل أكثر عن تشخيص واقع البحث العلمي الجامعي في الدراسات الإسلامية ومقترحات الحلول في كتابنا : البيداغوجيا الجامعية في الدراسات الإسلامية وآفاق التكوين والبحث والشراكة مع المحيط ، منشورات المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية ٢٠٠٥

البحث العلمي في الجامعات الإسلامية أن نؤسس مراكز للبحث تخدم التنمية المحلية لمحيط الجامعة ونسهم في تمتين صلاتها بالجامعات ومراكز البحث الدولية ونضمن لها موارد إضافية مادية وخبرات بشرية عالية التكوين ، هذه المراكز تكون مقراتها في الجامعة وتستفيد من إمكانياتها المادية والبشرية ، منسجمة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي ، تتمتع وفقاً للقانون بالاستقلالية في التدبير الإداري والأكاديمي الداخلي وربط العلاقات العلمية مع مثيلاتها من المراكز ، كل ذلك في إطار القوانين المنظمة للجامعات وخططها في البحث العلمي .

والناظر إلى مجالات البحث الداخلة في دائرة اختصاص العلوم الإسلامية أو المتكاملة معها من تخصصات أخرى ، يجد أن هناك مجالات واسعة لبلورة اقتراحات عملية مفيدة للتنمية المادية والبشرية ونقترح فيما يلي تأسيس نماذج من مراكز البحث العلمي في الدراسات الإسلامية تراعي الشروط السالفة الذكر وخاصة في علاقة الجامعة بالمحيط ولانفتاح على كل التخصصات بالجامعة ، ونأمل أن تعرف العشرية القادمة إرساء مثل هذه المراكز في مختلف الجامعات وتفعيل أعمالها وفق خطط مبرمجة وهادفة ، بالإضافة إلى تدعيم وتطوير مراكز البحث القائمة .

- **مركز متخصص في الدراسات المقاصدية والاجتهاد الفقهي المعاصر :**

وهو مركز جامعي متخصص في دراسة علم أصول الفقه ومقاصد الشريعة الإسلامية تاريخاً ومنهجاً ، وإبراز الأبعاد التجديدية لهذا العلم في الإجابة عن إشكالات وقضايا المجتمع المعاصر ، ويكون مركز خبرة للتداول والتشاور مع مختلف المهتمين بالدراسات والأبحاث الاجتماعية ، التاريخية والنفسية والتربوية والاقتصادية والطبية لتجديد بناء وتنزيل المقاصد الشرعية في ضوء فقه الواقع .

- **مركز مختص للخبرة والتدريب والبحث في العمل الاجتماعي والإغاثة**

وهو مركز علمي جامعي مختص في إنجاز الدراسات والأبحاث النظرية والميدانية المتعلقة بالعمل الاجتماعي من الناحية الفقهية والقانونية ، وتقديم الخبرة العلمية للجمعيات والمنظمات العاملة في مجال الإغاثة والعمل الطوعي ، وتنظيم دورات تدريبية لأطر القطاع . كما يعمل على ابتكار وإبداع أشكال جديدة ومتطورة للعمل الاجتماعي والمساعدة الاجتماعية لذوي الحاجات الخاصة والاستماع والاستشارة وتقديم الحلول في ضوء القيم الإسلامية وباستخدام تكنولوجيا الإعلام والتواصل .

- **مركز للدراسات والأبحاث في فقه الأسرة :**

وهو مركز بحث مختص في البحث والتوثيق والتجديد في فقه والأسرة ، ينجز الدراسات والأبحاث الاجتماعية والاقتصادية الميدانية المتعلقة بموضوع الاختصاص ، ويجتهد في وضع تعميق النظر الفقهي المجدد في النوازل المتعلقة بالأسرة ، ويساهم في تقديم الخبرة للجهات الحقوقية والاجتماعية والتربوية العاملة في الميدان ، وينتج وينشر الدراسات والأبحاث والوثائق والمنشورات الهادفة إلى الرفع من الوعي الأسري والتي تجمع بين الأبعاد الفقهية والتربوية والنفسية والاجتماعية والصحية في مقاربة مندمجة . بتعاون مع خبراء مختصين في هذه المجالات .

- **مركز مختص في الترجمة والدراسات الاستشراقية حول الإسلام :**

يختص هذا المركز بترجمة ودراسة الأبحاث الأكاديمية المنشورة عن الإسلام والمسلمين والثقافة والحضارة الإسلامية باللغات الأجنبية وتقويمها ، وتتبع الملتقيات والندوات العلمية التي تنظم في الموضع والمشاركة فيها ، وبناء منهجية علمية للتعامل مع الدراسات الاستشراقية تحترم الشروط العلمية في الحوار والتوثيق وتدريب الباحثين

عليها ، والمساهمة في فتح حوار مع المختصين في الدراسات الإسلامية في مختلف المدارس الاستشراقية من خلال لقاءات علمية أكاديمية مختصة ، لتدعيم الحوار الحضاري بين المسلمين والغرب .

- **مركز مختص للبحث في تجديد تفسير القرآن الكريم :**

يختص هذا المركز بالبحث في تاريخ التفسير ومدارسه وأدواته ومناهجه ، والبحث في تجديد تفسير القرآن الكريم وفق الشروط العلمية الأكاديمية ، وكذا في ضوء نتائج العلوم الحديثة ، وفقه التحولات الفكرية والاجتماعية والاقتصادية التي يعرفها المجتمع ، وبناء منهجية علمية متجددة لفهم القرآن الكريم وتدريب الباحثين عليها والكشف عن المحاولات غير العلمية التي تستهدف القرآن الكريم نصاً وتاريخاً وفهماً وتقويمها بأساليب علمية ودراسات موثقة . ويمكن لهذا المركز أن يستفيد من خبرة الأساتذة الباحثين في اللغة العربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم البحتة في إطار الرؤية المعرفية الكلية .

■ **مركز تحقيق التراث الإسلامي :**

تحتاج جهود الباحثين في تحقيق التراث الإسلامي المخطوط إلى أن تجتمع وتنتظم في مركز بحث متخصص يبني خطة عمل استراتيجية لتحقيق التراث الإسلامي ، ويسهل مأمورية الباحثين في الوصول إلى مصادر المخطوطات ، ويدرب الباحثين على المنهجية والوسائل والطرق العلمية لتكشيف وفهرسة وتحقيق التراث الإسلامي في دورات علمية مختصة ، ويمكن أن يستفيد المركز من خبرة الأساتذة الباحثين في التاريخ واللغات الحية والقديمة ، كما يمكنه أن يعقد اتفاقيات تعاون وشراكة مع دور النشر المختصة في طبع ونشر التراث الإسلامي .

■ **مركز للبحث في تجديد الفكر الإسلامي وحوار الحضارات :**

في زمن العولمة وتداخل الثقافات والحضارات يمكن أن يضطلع هذا المركز الأكاديمي المختص بمهمات علمية غاية في الأهمية كتجديد مناهج التفكير الإسلامي ، وأساليب الخطاب المعرفي ، وتجديد النظرة في التراث ، والسعي إلى الرفع من القدرات والمهارات العلمية والتواصلية لدى الباحثين

في الفكر الإسلامي المعاصر من خلال حلقات علمية ودورات تدريبية . بالإضافة إلى تجديد النظر في مناهج التعامل مع الفكر الغربي ، وبلورة نظرة إسلامية حديثة لقضايا حقوق الإنسان والبيئة والتنمية المستدامة وغيرها من القضايا المركزية في التفكير العالمي المعاصر وبناء نظرة جديدة للتثاقف والحوار في هذه القضايا مع مختلف الحضارات والثقافات .ومتابعة أحدث الدراسات والأبحاث والتقارير التي ترصد التنمية البشرية ومجتمع المعرفة والإعلام والاتصال ، واستثمار ذلك في تجديد الفكر الإسلامي مؤسسات وممارسات[١] .

ومجمل القول أن حاجة عالم اليوم إلى هذا التخصص في هيكلة حديثة ورؤية متجددة في التعليم الجامعي سواء في التكوين أو البحث أو الخطاب هي أكثر من ضرورة ، وأن التجديد والتحديث لهذا النوع من التعليم مطلب يكاد يحوز الإجماع ، شريطة أن يكون موزوناً ونابعاً من حاجات واقعية

---

(١) قدمنا هذه الاقتراحات وغيرها مما يلائم الخصوصية المغربية في مشروع عمل لإصلاح نظام التكوين والبحث في شعب الدراسات الإسلامية بالجامعات المغربية بمناسبة مرور ٢٥ سنة على تأسيسها ، وقد عرفت بعض الجامعات المغربية تأسيس بعض هذه المراكز بالفعل .

لا تقـع بالضـرورة تحـت دائـرة الضـوء والضـغط الخـارجي ، والباحـثون المختصـون في الأمـة الإسـلامية قادرون على كسب هـذا الرهان شريطة الوعي بالأمانة والرسالة الحضارية التي هم مطوقون بها وعلى الله قصد السبيل .

د/ خالد الصمدي

تعقيب د/ عبد الرحمن حللي

على بحث الدكتور

خالد الصمدي

"أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي"

بسم الله الرحمن الرحيم

يـأتي بحـث الأخ الفاضل الدكتور خالد الصمدي ، وعنوانه "أزمـة التعلـيم الديـني في العـالم الإسلامي" ، في سياق التكامل مع بحثي حول " أزمة التعليم الديني في الجامعات الإسلامية" ، فقـد تضـمن بحـثه تفاصيل وأمثلة ومقترحات تؤكد ما طرحته في بحـثي من مشكلات التعليم الديني ، ولعل طبيعة الموضوع والاهـتمام المشـترك تجعـل موضـوع هـذه الحواريـة مـتكاملاً ولـيس متضـاداً بالضـرورة ، بـل الحديث عن التعليم الديني لم يعـد مسـألة وجـود أو عـدم وإنمـا مسـألة كـيف ، وكمـا أشار الدكـتور الصـمدي فـإن الموقـف الرافض للتعليم الديني تحول مـن السؤال لماذا التعليم الديني ؟ إلى كيف نعلم الدين ؟ ، فلم يعد غير قلة من العلمانيين المتطرفين يرون أن لا مكانة للدين الـيوم في الحـياة وأنه مجرد أسطورة ، فحتى العلمانية الفرنسية المـتطرفة أصـبحت تـدرك أن التعلـيم مسؤول عن الأخلاق في المجـتمع ، فمجريات الأحداث قادت العالم إلى حقيقة لا مفر

من الإقرار بها مفادها أن للدين دوراً أساسياً لا يمكن التغافل عنه ، سواء في التربية والتعليم أم البناء الاجتماعي والاقتصادي والسياسي ، وإنكارُ هذا الدور أدى إلى تحولات لم تكن بالحسبان اتجهت إليها المجتمعات والعلاقات بين الأفراد والأمم .

دور الدين هذا لم يكن دائماً يتجلى بالطريقة الأفضل والتي تعبر عن طبيعة الدين ومقاصده ، ذلك أن الدين يلعب دوره كدين في تغطية جانب من حياة الإنسان وسلوكه ، لكن محتواه قد يختلف بحسب التوظيف أو التحريف الذي يوجهه القائمون عليه ، والعاصم من التوظيف والتحريف هو التعليم السليم الذي يرسخ الدين مبدأً وعقيدةً وقيماً وعلماً ، فيتعلم بطريقة منضبطة بقواعد ومنطلقات وليس بحشو للمعلومات .

وقد سار التعليم الديني مسارات بائسة ساهمت في تعطيل أهدافه والقيم التي تأسس عليها ، وقد ناقش البحثان الظروف والأسباب التي أدت بالتعليم الديني إلى أن يوصف بالأزمة ، وقد أغنى بحث الدكتور الصمدي بعض جوانب أزمة التعليم بالتوضيح والأمثلة ، كما بسط القول في منافذ لتطوير التعليم الديني من زاوية التعمق في البحث التربوي في العلوم الشرعية ، إلا أن هذا التكامل في طرح الموضوع يكشف في

ثناياه عن جوانب أعمق في أزمة التعليم الديني ، كنت أشرت إلى بعضها وأؤكد عليها هنا ، وذلك من خلال مجموعة من الملاحظات أسجلها فيما يلي :

أولاً- عقدة التلقي وبنية التفكير :

تبدو المشكلة الجوهرية للتعليم الديني في جانب كبير من مقاربة الدكتور الصمدي ذات طابع شكلي يمكن معالجتها بمجرد التطوير متعدد الجوانب في وسائل التدريس وأساليب التأليف واختيار النصوص والموضوعات ، وهذه جوانب مهمة وأساسية في التعليم عموماً والديني خصوصاً ، إلا أن تخلف هذه الوسائل في التعليم الديني يرجع بالدرجة الرئيسة إلى العقلية التي تمارس التدريس والتعليم والتأليف ، والتي هي شرط نجاح الوسائل الأخرى ، فمهما تطورت وسائل التعليم ومهما استخدمت فيه ، فلن تحل تلك المعطيات مشكلة لدى الطالب ما تزال تجثم في عقل المعلم ، ولن يستطيع المعلم أن يقدم مضموناً محكماً ومتناسقاً ما دام تكوينه لم يتحرر من عقدة التلقي التي تأسس عليها ، والبحث التربوي لا يحل هذه المشكلة ، بل إنه يثيرها ويحفزها إن تم تطبيقه بدقة ، ذلك أن التوظيف الشكلي للمنهجية التربوية على العلوم الشرعية يمكن

أن يطبق شكلياً على مختلف المواد ، لكنه في بعضها سيقف عصياً على التقويم ، إلا في حدود إتقان التلقي ، فالمقدمات المفترضة للوصول إلى مرحلة تصبح فيها العلوم الشرعية مما يمكن تنزيله كاملاً وفق أسس البحث التربوي دونها عقبات كثيرة ، أبرزها عقدة التلقي ، واستعصاء الفكر النقدي عن النفاذ إلى تقويم المعلومة وسبرها في ميدان العلوم الشرعية ، والنتيجة هي الاستمرار والتكرار والإعادة بغض النظر عن تمثل المعلومة أو الاقتناع بها ، وبغض النظر عن وصولها بتقنية تربوية حديثة أو بتلقين مألوف ، فالمصير إلى ذلك محتوم ما دامت طريقة بناء المعلومة واحدة لم تتغير ، وتغيير المثال والشاهد إن كان مهماً إلا أنه في المستوى الجامعي لا يقف عند هذا الحد إنما يتعدى إلى نقاش المعلومة ونقدها ، وهذا يقود إلى الوسيلة التربوية الأهم وهي النقد والحوار ، وإن كان هذا من جوهر المنهج التربوي إلا أنه في مجال العلوم الشرعية سيكون عقبة نظرية وعملية ، فمن الناحية النظرية هناك إشكال في مآل الحوار في التعليم... هل سيخضع لتعدد النتائج في المجال التعليمي ، وهل سيسمح البحث التربوي بأن يتلقى الطالب المعلومة ويصل إلى النتيجة من خلال ما تعلم من وسائل الحوار والنقد ، أم سيكون الحكم مسبقاً بقصور المستوى وستحكم النتيجة المتصورة عملياً مسار الحوار ، ومن

ثمَّ يصبح الحوار جدلاً في الإثبات لا مقدمات تبنى عليها نتائج ، هذا الإشكال جوهري وعميق في التعليم الشرعي لاسيما في المستوى الجامعي .

إن الأمر ليس عصياً في تدريس العلوم الشرعية بل إنها الأكثر ثراء من حيث إمكانية النقد والحوار فيها ، إلا أن الذي يحول دون ذلك هو عقدة التلقي لدى المعلم والمتعلم ، والتحام مضمون التعليم الشرعي بالقداسة الممتدة من النص إلى فهومه المختلفة ، وهذه مشكلة لا تخص البحث التربوي إنما هي نتيجة للتصور العام الذي يحكم العلوم الشرعية وآلية تناقلها ، لذلك سنجد هذه المشكلة جاثمة حتى في كتب البحث التربوي ، إذ تسوق الوسائل التربوية التي تؤكدها وتتحرج من الوسائل التي تصحح هذه التصورات وتجعلها في سياق البناء المعرفي لا في سياقِ التلقي .

والمهم هنا في البحث التربوي أن يفرق بين المعلومة التي هي مقدمة للبناء والاستنتاج ، والمعلومة التي هي نتيجة لمسار من النقاش والجدل المؤسس على هذه المسلمات ، وأن تصاغ كل معلومة بالطريقة التي تبرر طبيعتها ، وتترك مساحة مهمة لاستثمار المواهب والقدرات لدى المتعلم ليوظفها في الاستنتاج والوصول إلى المعلومة .

ثانياً-التعليم الشرعي التقليدي :

يعلل الدكتور خالد الصمدي استعصاء التعليم الشرعي التقليدي في مؤسساته على الإصلاح بتوجس رواده من مكائد الاستعمار والتحفظ على أي خطوة خارجية لتحديث برامجه ومناهجه وطرق تدريسه ، ويشير إلى أن هذا النوع من التعليم ما يزال معروفاً اليوم ومنتشراً في شتى بقاع العالم بمسميات مختلفة كالتعليم الأصيل أو التعليم العتيق بالمغرب ، أو التعليم الأهلي ، أو التعليم الشرعي . . ، ولكن هذا التعليل يبدو تبريراً أكثر منه وصفاً لواقع الحال ، ذلك أن كثيراً من رواد هذا التعليم كانت لهم مواقف متناقضة أحياناً ، فالبعض منهم وهو يشرف على هذا التعليم كان يرسل أبناءه للتعلم في مدارس أخرى بعضها تابع للمؤسسات المستعمرة ، وأصبح في العالم العربي شريحة من العلمانيين ينحدورن من أبناء رواد هذه المؤسسات ومن عائلات العلماء المشهورة ، وقد تخرجوا من مؤسسات تعليمية كانت وليدة الاستعمار ، وفي الوقت نفسه كانت لهؤلاء الرواد مواقف تدعو لإصلاح تلك المؤسسات وقد باء بعضها بالفشل أو ظلت في إطارها الشكلي .

والمتبقي من هذه المؤسسات من عهد الاستقلال وإلى اليوم كان بوسع القائمين عليها أن يقدموا رؤى إصلاحية داخلية ترتقي بتلك المؤسسات ، وكانت ستلقى التشجيع والدعم ، إلا أنها ازدادت إحجاماً بل انحدر بعضها عما كانت عليه ، أو تم إصلاحها بطريقة التحديث العربية التي مسختها وألغت رسالتها ، فلم تعد مؤسسات علمية تخرج العلماء كما كانت ، وربما تحولت إلى منافذ لمصالح شخصية أحياناً ، ممّا جعلها في أتون صراع جديد يأخذ في بعض وجوهه موقفاً من التعليم الديني ، وأصبح شكل الجدل حول هذا النوع من التعليم حاداً ، يستقطبه أصحاب المصالح لبقائه أو زواله ، ويضيع صوت دعاة الإصلاح العلمي بينهما ، وغالباً ما يتدخل العامل السياسي معه أو ضده ليحسم الجدل أو يستثمره .

إن ما ينبغي التنبه إليه في هذا المجال أن بنية التعليم الشرعي التقليدي كانت وما تزال مستعصية على التطور والتغيير ، بل وحتى على النقاش فيما يمكن أن يؤدي إلى ذلك ، وهذا الاستعصاء لا يرجع إلى تخوف أو توجس من تغيير قسري يأتي عليها إنما من بنية التفكير في هذه النمطية من التعليم ، والتي تتأسس على الاستمرار في التقاليد التي تأسست عليها ؛ لاسيما عندما ترتبط بأشخاص أسسوها ، فيتم الحرص على بقاء ما كان على ما كان ، ولعل حقيقة أهم من

ذلك تفسر هذه الاستمرارية وهي البعد الشخصي والتنميط التاريخي ، والمصالح التي يمكن أن يهددها أي تغيير .

إن هذه التحليل لا يبرر بحال أن يكون إصلاح تلك المؤسسات بالإغلاق أو التغيير القسري ، إنما يحتاج ذلك إلى إصلاح تدريجي يسهم به القائمون عليها ومن خلال نقاش وحوار يحافظ على الهدف الأسمى لتلك المؤسسات ورسالتها ، وأن يتم التغيير بطريقة تحقق تلك الرسالة .

ثالثاً-مشكلات البحث التربوي في العلوم الشرعية:

يعلق الدكتور خالد الصمدي قسماً كبيراً من أزمة التعليم على مشكلات البحث التربوي عند المسلمين ، والذي يرى في تطوره مفتاحاً لإصلاح أزمة التعليم الديني ، وهذا الكلام دقيق ومهم ، إلا أن الذي ينبغي التنبه إليه أن البحث التربوي الذي يجري اليوم في ميدان العلوم الشرعية هو أقرب إلى التعامل مع وسائل تطبيقية وشكلية ، ومن ثمَّ فهو إسقاط لا صلة له بكونه علوماً إسلامية أو غيرها ، ودعوى البحث التربوي في العلوم الشرعية تبدو في قسم كبير منها دعوى عريضة ترفع صفة الإسلامية بينما هي في جوهرها تطبيق لمناهج تصلح لكل العلوم وهي مقتبسة من مناهج غربية ، ولا حرج في

الأمر ما دامت أموراً إجرائية ولا خصوصية فيها إلا في الجانب التطبيقي ، ومع ذلك فهناك أخطاء جسيمة في التطبيق كما أشار الدكتور الصمدي ، فصياغة الأهداف والمحتوى والتقويم ووسائل التعليم واحدة كمنهج لكن التطبيق الإسلامي لها مختل ، وفي اختلاله تبدو أزمة التعليم الديني بارزة للعيان .

ما أقصده هنا هو الإشارة إلى أزمة أعمق من التعليم الديني هي أزمة البحث التربوي في ميدان العلوم الشرعية ، وتنبغي الإشارة إلى قلته وضعفه أصلاً ، سواء كمؤسسات أو كأفراد ، وحيث وجد ينزع في الغالب إلى النواحي الشكلية وبطريقة ملء الفراغات .

هذا والبحث في تاريخ التربية عند المسلمين ومن خلال النصوص بحث ثري وعميق ، ويمثل مدخلاً مهماً في تطوير مناهج التربية عند المسلمين ، إلا أن هذه المباحث نفسها تأخذ طابعاً شكلياً وقياسياً على المباحث التربوية الأخرى ، بدل أن تبحث في فلسفة التربية ومناهجها ، وبالخصوص تلك التربية التي تأسست عليها الحضارة الإسلامية والتي رافقت تطور مختلف العلوم ، فمن مخاطر أي بحث علمي أن ينطلق من نتائج تبحث عن مقدمات ، فتخون تلك الطريقة الحقيقة الكامنة في تاريخ المعرفة عند المسلمين ، وهذا ما يجري للأسف في كثير من البحوث المقارنة .

رابعاً- العلوم الشرعية والتخصص :

ثمة خاصية مهمة للعلوم الشرعية ينبغي ملاحظتها عند النظر في مشكلات التعليم الديني ، وهي طبيعة العلوم الشرعية من حيث التنوع والتوسع والتعمق ، فهي من جهة غزيرة الإنتاج تراثياً ، ومتعددة التخصصات ، مع تداخلها ، وثراء الآراء مؤكَّدٌ فيها من خلال تعدد المذاهب والمدارس في كل تخصص ، وما تزال كل هذه المعطيات مستمرة في العصر الراهن ، ومن ثمَّ فالمتخصص في العلوم الشرعية سيكون أمام تحد متعدد الجوانب ، فهو مطالب بالإلمام بتاريخ تلك العلوم ومصنفاتها ومبادئها وقضاياها ، وتجليها في الحياة العملية ، والإحاطةُ بكل ذلك أمر يبدو عسيراً ، لاسيما مع غلبة تصور العقل الموسوعي للمختص في العلوم الشرعية وضعف ثقافة التخصص والتعمق ، وما يزال التداخل ملحاً ويصعب الفكاك منه .

وهذا يؤكد أهمية التعمق في البحث التربوي لتوصيف الطريقة الأفضل لتمكين الطالب من أكبر قدر مما يمكن من المعارف وبما لا يخل بالملكة المتوخاة من تعلمه ، تلك الملكة التي أصبحت من غير المفكر فيه كجدوى للتعليم

عموماً والديني خصوصاً ، وكان ابن خلدون يلح عليها كثيراً ، فالتفكير بالجدوى والغاية من التعلم يحل كثيراً من مشكلات التعليم ، ولا سبيل إلى استعادة الملكة إلا بضبط الهدف وتحديد الغاية ، ومن ثم بمعرفة الوسيلة والتعمق فيها ، وسبيل ذلك التخصص ، وإلا سيبقى التعليم الشرعي يخرج أوعية للمعلومات لا علماء للإبداع والاجتهاد .

إن جهد الدكتور الصمدي المشكور في هذه المقاربة والذي يتواصل مع جهود سابقة قام بها ، ومن خلال إشرافه على مؤسسة متخصصة في البحث التربوي يعتبر جزءاً من جهود ينبغي تعزيزها لتعميق البحث التربوي والرقي به ، فالملاحظ أن كثيراً من كليات التربية في العالم العربي هي أحوج الناس إلى تطبيق ما تدرس من منهاج ومعلومات ، حيث تغيب فيها الممارسة التربوية السليمة في تدريسها لمناهج التربية وطرق التدريس ، بل يمكن اعتبار الخلل التربوي في العلوم الشرعية لا يقل عنه في العلوم الأخرى ، ومن ثمَّ فأزمة التعليم الديني لن تجد الإصلاح المنشود ما لم يكن الإصلاح شاملاً لأزمة التعليم عموماً .

الفهرس العام

ابن أبي زيد القيرواني : ٤٩
ابن خلدون : ١١٩، ١٣٦، ٢٥٣
ابن رشد : ٢١، ٢٣
ابن سينا : ٢١، ٢٢
ابن عرفة : ٥٠
أبو الزعيزعة : ١٠٩
الاتجاهات اليسارية : ١٢٣
الاجتهاد البشري : ٥٥
الأحكام الشرعية : ٢٧، ٥٤، ٦٢، ٦٣، ٧٩، ١٦١
أحمد الخوالدة : ٣٩
أحمد الريسوني : ١٧
أحمد محمد نور سيف : ٤٠
أخلاق العلم : ٢٨
الأديان المقارن : ٢٢٩
الأردن : ٤٣، ٤٤، ١٢٤، ٢١٧، ٢١٩
الإرهاب : ١٢٢، ١٦٠، ١٦١، ١٩٧، ٢١٢، ٢١٣، ٢١٤، ٢١٦، ٢٢٤
الأزهر : ١٣، ٢٢، ٢٣، ٧٢، ١١٩، ١٢٥
الاستخلاف : ٢٠، ٢٨
الاستعمار : ١٥، ١٧، ٢٠، ٢٦، ٣٢، ١٢٥، ١٥٩، ٢١١، ٢٢١، ٢٢٢، ٢٤٨
إسحاق فرحان : ١٧
الأسرة : ٥٠، ٧٠، ١٥٤، ٢٢٤، ٢٢٨، ٢٣٦
أسس بناء المناهج : ٨٣، ١٧٣، ١٧٤
الاعتدال : ٤١، ٢١٤
الإقرار بالاختلاف : ٣٣
الأقليات الإسلامية : ١٣، ١٩، ٢١٨، ٢٢٩
الإمام البخاري : ١١٠
الإمام الغزالي : ١١٩
الأمويين : ٦٤
الأمية الثقافية : ١٨، ١٦٩، ٢٢٩
الأندلس : ٢١، ٦٤، ٩٥
الأهداف التعليمية : ٤٧، ٦٧، ٨٣، ٨٤، ١٩٥، ٢٠٨
إيسيسكو : ٢٩، ٧٠، ١٠٥
إيمانويل كانت : ١٦٤
البحث التربوي : ١٢، ٣٧، ٤٤، ٤٧،

٧٧، ٨٠، ٨٩، ١٢٠، ١٤٩، ١٧٤، ٢١٩، ٢٤٤، ٢٤٥، ٢٤٦، ٢٤٧، ٢٥٠، ٢٥١، ٢٥٢، ٢٥٣
البحث العلمي : ٣٥، ٣٦، ٣٨، ٦١، ٨٨، ١١١، ١١٦، ١١٨، ١٣٥، ١٤٠، ١٤٥، ١٤٦، ١٤٧، ١٤٨، ١٤٩، ١٥٠، ١٧١، ١٧٤، ١٧٨، ١٧٩، ١٨٥، ١٨٦، ١٨٧، ١٩٢، ١٩٣، ١٩٤، ١٩٥، ٢٠٥، ٢١٦، ٢٢٩، ٢٣٠، ٢٣١، ٢٣٣، ٢٣٤
البرامج المعلوماتية : ١١٥
البطالة : ١٦٤
البعد السياسي : ١٣٠
بناء المفاهيم : ٤٦، ٥١، ٥٢، ٧٠، ٨٥، ١٠٠، ٢٢١، ٢٢٢
البنية التربوية : ١٩، ١١٦
البيداغوجيا : ٢٣٣
البيئة : ٥٠، ٧٠، ٨٦، ١٤٩، ٢٢٤، ٢٣٩
التبعية التقنية : ١٢٨، ٢٠٧
التثاقف : ٣٣، ٢٣٩
التجديد : ١٧، ٦٠، ٦٤، ٨٨، ١٠٧، ١٩٣، ٢١١، ٢٣٥، ٢٣٦، ٢٣٩
التحدي الدولي : ١٦٠، ٢١٤
التحديث : ١٣، ٢٢، ٢٦، ١٦٠، ١٦١، ٢١٨، ٢٣٩، ٢٤٨، ٢٤٩
التخلف : ١١٣، ١٢٤، ١٢٥، ١٢٨، ١٣٥، ١٤٠، ١٤٧، ١٥٩، ٢٠٧، ٢٤٥
تدريس علوم الشريعة : ١٢، ٢٣، ٣٧، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٥٤، ٥٨، ٦١، ٧٥، ٧٦، ٧٧، ٨٠، ٨١، ٨٤، ٩٩، ١٠٢، ١١١
التراث الإسلامي : ٦٤، ١٥٠، ١٨٧، ١٩٢، ٢٣٨
التسامح : ٢١٤، ٢٢٣
التصور التربوي : ١٢، ٤٧، ٤٩
التصوف : ٢١٠
التطرف : ١٢١، ١٢٢، ١٢٣، ١٦١، ١٦٢، ١٦٣، ١٩٦، ١٩٧، ٢١٢، ٢١٣، ٢١٤، ٢١٥، ٢١٦، ٢٤٣
التطرف الإسلامي : ١٢٢
التعصب : ٣٣، ٣٥، ١٢٩، ١٣١، ١٣٥، ١٤١، ١٤٢، ١٥٤، ١٧٧، ١٧٩
التعليم الابتدائي : ٢٧، ٦٩، ٨١، ٨٤، ٨٥، ٢١٧
التعليم الأصيل : ٢٦، ٢١٧، ٢١٨، ٢٤٨
التعليم الإعدادي : ٨٤، ٨٦
التعليم الأهلي : ٢٦، ٢٤٨
التعليم الثانوي : ٢٧، ٤٩، ٨٥، ٨٦
التعليم الجامعي : ٤٣، ٦١، ٧٢، ٧٤، ٧٦، ٧٧، ١٢٦، ١٥٤، ١٧١، ١٩٦، ٢١٩، ٢٢٦، ٢٣٩
التعليم الديني الجامعي : ١١٨، ١٢٥، ١٧١، ١٧٥، ١٩٨، ٢٢٠، ٢٢١، ٢٢٧

التعليم الديني ما قبل الجامعي : ١٥١، ١٧١، ١٧٢، ١٧٥، ١٩٥
التعليم الشرعي : ٢٦، ٨٢، ١٤٧، ١٥٣، ١٩٦، ٢٤٧، ٢٤٨، ٢٤٩، ٢٥٣
التعليم العالي : ٧٤، ٨١، ٨٢، ٨٥، ٨٧، ١٢٥، ١٥٤، ١٨٣، ١٩٥
التعليم ما قبل الجامعي : ٧٢، ٧٤، ١١٨، ١٢٩، ١٣٠، ١٣٢، ١٥١، ١٩٧
التقنية : ١٥، ٤٣، ٨٠، ١١٥، ١٢٣، ١٢٨، ١٤٠، ١٦٣، ١٨٢، ١٨٤، ١٩٧، ٢٠٧، ٢٠٨، ٢٤٦
تكنولوجيا الاتصال : ١٤، ٨٠
تكنولوجيا الإعلام : ١٤، ٤٦، ٨٠، ١١١، ١١٥، ٢٣٥
التكنولوجيا الحديثة : ١١٣
تمكين المرأة : ٢٢٣
التنمية : ٢٨، ٨٩، ١٢٣، ١٣١، ١٦٣، ١٦٤، ٢١٥، ٢٣٣، ٢٣٤، ٢٣٩
التنمية البشرية : ٣١، ١٦٣، ٢١٥، ٢٣٤، ٢٣٩
التنمية المستدامة : ٢٣٩
تونس : ٢٢، ٢٦، ٢٧، ١٢٧
ثقافة الاستهلاك : ١٢١
ثقافة التلقي : ١٦
ثقافة الحوار : ٣٣، ٢٣٦
ثقافة النقد : ١٦
الجامع بقرطبة : ٢١، ٩٥

جامعة الأزهر : ٧٢، ١٢٥
جامعة أم القرى : ٤٢، ١٢٥
جامعة الزيتونة : ٢٢، ٧٢، ١٢٥، ٢١٨
جامعة القرويين : ٢١، ٢٢، ٧٢
الجزائر : ٢٤، ٢٦، ١٢٧، ١٥١، ١٥٥، ١٧٤
الجهاد : ١٥٥، ١٦٢، ١٩٧
الجودة في التعليم : ٨٠، ١٣٧، ١٨٣، ١٩٥، ٢٢٥
الحداثة : ١٥٩، ١٩٣
الحرب على الإرهاب : ٢١٤، ٢١٦
الحركات الإسلامية : ١٨
الحركات الإصلاحية : ٦٤، ٢١١
حركات التحرر : ٢١١
الحريات العامة : ٢٢٣
حسن ملا عثمان : ٣٨
حقوق الإنسان : ٥٠، ٨٦، ١٢٤، ٢٢٣، ٢٢٤، ٢٣٩
حوار الثقافات : ٢٢٨، ٢٣٩
حوار الحضارات : ٣٣، ٢٢٨، ٢٣٨، ٢٣٩
الخطاب الديني : ١٤، ١٢٢، ١٥٦
الخلفاء الراشدين : ٦٤
الدافع الديني : ١٦٠، ٢١٢
الدافعية نحو التعلم : ٩٠
الدراسات الاستشراقية : ٢٣٦، ٢٣٧
الدراسات العليا : ٦٥، ٦٧، ١٢٧، ١٤٥، ١٤٦، ١٤٧

الدراسات المستقبلية : ١٨٣، ٢٢٨
دولة الإمارات : ٦٥، ١٤٣، ١٥٢، ١٧٢، ١٧٣، ٢١٧، ٢١٨، ٢١٩
الدولة الحديثة : ١٢٠، ١٣٠
الرازي : ٢١
رؤية العالم : ١٦٤، ١٦٥، ١٦٦
ريجيس ديبريه : ١٢١
الزيتونة : ١٣، ٢٢، ٧٢، ١٢٠، ١٢٥، ٢١٨
سري زيد الكيلاني : ٤٣، ٧٦
السعودية : ١٥٢، ١٥٤، ٢١٧، ٢١٨
سليم العوا : ١٧
السنة النبوية : ٤١، ٦٣، ٧٤، ٨٧
السودان : ٢١٩
شبكة الإنترنت : ٦٧، ١١٣، ١١٥، ٢١٩
الطائفية : ١٨٧
الطبيعيات : ٢٠
طرق التقويم : ١٢، ١١٠، ٢٣١
طه جابر العلواني : ١٧
العبادات : ٢٧، ٦٢، ٧٠
العباسيين : ٦٤
عبد الله بن محمد الجفيمان : ٣٨
عبد المجيد الشرفي : ١٦
عبد الوهاب عبد السلام طويلة : ٣٨
العدمية : ١٩
العراق : ٢٢٢
عفيف الأخضر : ١٧
العقيدة : ٦٣، ٦٩، ٧٠، ١٨٦، ١٨٨، ١٨٩، ١٩٠، ٢٢٦، ٢٤٤
علم أصول الفقه : ٢٢، ٤٩، ٥١، ٥٢، ٦٦، ٧٤، ٨٣، ٨٧، ١٠١، ٢٣٥
علم الحديث : ٦٣، ٩٦، ٢١٠
علم العقائد : ٢٣، ٢٧، ٣٦، ٦٨
العلمانية : ١٥٥، ٢٤٣
العلمنة : ٢٩، ٢٢٥
علوم الطب : ٢٠
علوم القرآن : ٢٣، ٣٦، ٥٢، ٦٢، ٨٢، ٨٥، ٨٧، ٢٢٦
العمل الاجتماعي : ٢٢٨، ٢٣٥
العنف : ٣٣، ١٤٤، ١٦٠، ١٦١، ١٦٢، ٢١٣، ٢٢٣، ٢٢٤
العولمة : ١٧، ١٢١، ١٢٢، ١٢٣، ١٢٤، ١٥٩، ١٦٦، ٢٢٠، ٢٢٥، ٢٢٩، ٢٣٨
فتحي ملكاوي : ١٧، ٤٤، ١٦٤
فريد الأنصاري : ٤٢
فقه الأسرة : ٢٣٦
فقه المعاملات : ٦٢
الفقه المقارن : ٦٢، ٦٦، ٧٤، ٨٣، ٨٧، ١٠١
فقه النوازل : ٥٠، ٢٣٦
فلسطين : ١٥٩، ٢١٧
فلسفة التربية : ٤١، ١٢١، ٢٥١
الفلك : ٢٠، ٢١، ٢٣، ١٨٠
الفنون : ٢١، ٣٩، ٤٦، ١٣٨
فهمي هويدي : ١٧
الفيزياء : ٢٠
القابلية للاستعمار : ٢٢٢

القرن التاسع عشر : ١٥، ٢٠، ٢٤
القرن السابع الهجري : ٤٨
القرن السادس الهجري : ٤٨
القرن العشرين : ١٣، ١٥، ٢٠، ٢٢، ١٢٠، ١٢١، ٢٢١
القرويين : ١٣، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٧٢
قطر : ٦٠، ٢١٧
القيم الإسلامية : ٢٨، ٢٩، ٣٠، ١٢٤، ١٦٠، ١٦١، ١٦٣، ١٩٦، ١٩٧، ٢٣٥
القيم الكونية : ١٢٣، ٢٢٣
القيم الوطنية : ٢١٥
الكتب المدرسية : ٢٩، ٥٧، ٧٨، ٧٩
الكندي : ٢١
الكويت : ٢١٧
الكيمياء : ٢١، ٢٣
اللغة العربية : ٢٠، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ١٣٠، ١٥١، ١٥٥، ١٧٤، ١٨١، ٢٣٧
ماجد زكي الجلاد : ٣٩
المازري : ٢١
المجامع العلمية : ١١٣، ١١٤، ١٨٤
المجتمع المدني : ١٤
محاربة التمييز : ٢٢٣
محمد راغب الطباخ : ١٢٠
محمد شحاته : ٣٨
محمد شريف فرجاني : ١٧
محمد الطاهر بن عاشور : ١٢٠
محمد عبده : ١١٩
محمد عمارة : ١٧
المحيط الاقتصادي : ٢٢٠، ٢٢٦، ٢٢٨، ٢٣٢، ٢٣٤
المحيط الثقافي والاجتماعي : ٢٢٠، ٢٢٦، ٢٢٨
المذهبية : ١٨٧، ١٩٢
المرجعية : ١٣، ٢٨، ٣٠، ٣٣، ٣٦، ١٧٨، ٢٠٨، ٢١٠، ٢٢١، ٢٢٥
المشروع الأمريكي الصهيوني : ١٥٩
مصادر الوحي : ٥٠، ٥٥
مصر : ٢٦، ٦٠، ٢١٧
معاذ بن جبل : ٤٨، ٩١، ٩٢
المعهد العالمي للفكر الإسلامي : ٢٩، ٤٣، ٤٤، ٧٧، ١٢٤، ٢١٩
المغرب : ١٤، ٢١، ٢٤، ٢٦، ٤٢، ٦٤، ١١٠، ١٢٤، ١٢٧، ٢١٦، ٢١٧، ٢١٨، ٢٣٣، ٢٤٨
المفاهيم الإسلامية : ٦٨، ١١٤، ٢٢٤
المقاصد التعبدية : ٢٨
مقاصد الشريعة : ٨٣، ٨٧، ١٠١، ٢٢٤، ٢٣٥
المقاومة الحضارية : ١٥٩
المقدس : ٥٥، ١٤٨، ١٨٦، ١٨٧، ١٩٣
الملل والنحل : ٥٥
المناهج التعليمية : ١٢، ٢٠، ٢٧، ٣٩، ٤٧، ٥٨، ٦٠، ٦٧، ٧٢، ٧٩، ٨٣، ١١٦، ٢٠٦
مناهج التفكير العقلي : ٥٣، ٥٥

المنصف بن عبد الجليل : ١٦، ٢١٨
موريتانيا : ٢١٧
ميلاد حنا : ١٧
النظريات التربوية الحديثة : ٩٠، ٩٦، ٢٢٥
نظريات التعلم المعاصرة : ٤٥، ٥٨
النظرية التربوية الإسلامية : ٢٠، ٣٧، ٤١
نظرية المؤامرة : ٣٥
الهوية : ١٧، ١٨، ٣٥، ١٥٥، ١٥٩، ١٦٦
الهوية الإسلامية : ١٨، ٣٥
وسائل التدريس : ١٢، ١٣، ٣٠، ٣٦، ٤٧، ٥٧، ٦٠، ٧٣، ٧٥، ٢١٧، ٢٢٦، ٢٤٥
الوسائل السمعية والبصرية : ٧٩، ١١٥
الوسطية : ١٢٤، ٢١٤
وهبة الزحيلي : ١٧
يحيى إسماعيل : ٣٩
يوسف بن تاشفين : ٢١
يوسف محمد صديق : ٣٩

تعاريف*

إعداد : محمد صهيب الشريف

■ ابن رشد Ibn Roshed, Averroes

(١١٢٦ - ١١٩٨م) فيلسوف وعالم عربي عاش في إسبانيا أبان الخلافة الإسلامية في قرطبة ، وولي القضاء في إشبيلية ثم في قرطبة . فشغل منصب أبيه وجده . وقد استطاع تطوير وشرح فلسفة أرسطو ، وقد حاول أن يثبت أن الشريعة الإسلامية حثت على النظر العقلي وأوجبته ، وعني بالتوفيق بين الفلسفة والدين ، وأن الشريعة والفلسفة حق والحق لا يضاد الحق بل يؤيده ويشهد له . وله كتاب «فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من

---

* تعاريف المصطلحات الورادة هنا ليست مطلقة المعنى ، ذلك أن المؤلف يمكن أن يختار معنى محدداً للمصطلح يستعمله في كتابه ، وإنما وضعنا ما وضعناه من تعريفات لمساعدة القارئ غير المختص على فهمٍ أفضل للنص .

اتصال» . وقد أسس مذهب الحقيقة المزدوجة ، ووجه نقداً حاداً لتصوف الإمام الغزالي ، في كتاب (تهافت التهافت) ، وقد لعبت تعليقاته على أعمال أرسطو دوراً كبيراً في تعريف الأوروبيين بالفلسفة القديمة ، وأهم شروحه (تفسير ما بعد الطبيعة لأرسطو) ، وشرحه لكتاب (الطبيعيات والعالم) و(النفس) و(الآثار العلوية) و(الكون والفساد) لأرسطو .

وله في الطب كتاب (الكليات) وكان له شأن في العصور الوسطى . وتدور فلسفة ابن رشد على قدم العالم ، وعلم الله ، وعنايته ، والمعاد وحشر الأجساد ، وعنده أن العالم مخلوق ، والخلق خلق متجدد ، به يدوم العالم ويتغير ، وأن الله هو القديم الحقيقي ، فاعل الكل وموجوده والحافظ له . وذلك يتوسط العقول المحركة للأفلاك . ويرى ابن رشد أن على الإنسان أن يعمل على إسعاد المجموع ، فلا يخفي شخصه الخير والبر . وأن تقوم المرأة بخدمة المجتمع والدولة ، كما يقوم الرجل ، وأن المصلحة العامة هي مقياس قيم الأفعال من حيث الخير والشر ، وليس الدين عنده مذاهب نظرية ، بل هو أحكام شرعية ، وغايات خلقية ، بتحقيقها يؤدي الدين رسالته ، في خضوع الناس لأوامره ، وانتهائهم عن نواهيه .

■ **ابن باجه ، أبو بكر محمد بن يحيى الصانع السرقسطي Ebn Bajh**

ويعرف بابن الصايغ وابن باجه ، ولد في (١١٣٨م) ، فيلسوف عربي أندلسي ، اشتغل بالسياسة ، فاستوزره أبو بكر بن إبراهيم حاكم سرقسطة .

تعرض لتشنيع خصومه وحساده ، اشتغل بالفلسفة فعنى بالفلسفة الطبيعية والإلهية والمنطق ، والفلك والطب والموسيقا ، كما كان شاعراً . . أكثر مصنفاته شروح على مذهب أرسطو منها شرحه على والفلك والطب والموسيقا (إيساغوجي) أو المدخل الفورفوريوس ، وشروحه على ثلاث رسائل للفارابي ، وله رسائل فلسفية هي (رسالة الوداع) وله كتاب (تدبير المتوحد) وهو كتاب في الفلسفة والتدبير الذي يعنيه هو ترتيب الأفعال نحو غاية مقصودة ، هي الاتحاد بالعقل الفعل ، والمتوحد الذي يصنع له هذا التدبير ليس زاهداً ، ولا عاكفاً ، وإنما هو إنسان يحيا بحياة عقلية ، فيأخذ نفسه بالبحث والنظر ، ويشتغل بشؤون الحياة في المدينة الفاضلة .

وبهذا وجه ابن باجه الفلسفة الإسلامية وجهة مخالفة للتصوف الذي كان عند الغزالي معرفة ذوقية يقذفها الله في قلب الإنسان ، فيتم بالبهجة والسعادة ، بينما كانت عند ابن باجه علماً نظرياً ، يمكن للإنسان إدراك وجوده الحقيقي ، يهيئ له تدبير أفعاله واتصاله بالعقل الفعال فإذا هو إنسان إلهي .

- **ابن سينا Avicenna**

هـو أبو علي الحسين بن عبد الله بن الحسن بن علي بن سينا . ولد عام ٣٧٠هـ/٩٨٠م في قرية قريبة من بخارى تسمى خورميش حيث كان أبوه والياً عليها .

ولقد انتقل إلى بخارى مع أسرته ، حيث تعلم القرآن ، ودرس الأدب وهـو في سـن العاشـرة ، ثـم تابع الدراسة في الفقه والمنطق والفلسـفة والهندسـة والعلـوم الطبيعـية والطبية ، حتى ذاعت شهرته في سـن السادسـة عشـرة ، فأقـبل عليه وهو في هذه السن الصغيرة أطباء للدراسة .

عندما توفي والد ابن سينا ، انتقل إلى جرجان ثم إلى همذان ، وهـناك عالج شمس الدولة أمير همذان ، واشتغل وزيراً له ، بعد أن اكتسـب ثقـته ، إلا أنـه سـجنه بعد ذلك ، فلما مرض شمس الدولة عاد وأخرجه من السجن واعتذر له لكي يعالجه ، وعينه وزيراً مرة أخـرى ، وبعـد مـوت شمـس الدولة وتولي ابنه تاج الملك . رغب ابـن سـينا بـترك همـذان إلى أصفهان مما أغضب عليه تاج الملك ، فسـجنه . وبعـد أن خـرج من السجن تنكر في زي صوفي وفر إلى أصفهان حيث استقر فيها يؤلف ويدرس ويعالج . وفي همذان وافته المنية ودفن بها عام ٤٢٨هـ/١٠٣٧م .

(٩٨٠ - ١٠٣٧م) فيلسـوف وطبيـب وعـالم طبيعي وشاعر ، عـاش في بخـارى وإيـران ، ورغـم إخلاصـه للإسلام ، إلا أن لعب

دوراً كبيراً بين العرب وأوربا من خلال نشره التراث الفلسفي والعلمي القديم وخاصة تعاليم أرسطو .

وقد قام ابن سينا بالكثير لتدعيم التفكير العقلي ونشر العلم الطبيعي والرياضة ، واحتفظ في فلسفته بكل من الاتجاهات المادية والمثالية عند أرسطو ، وانحرف من بعض المشاكل عن الأرسطية نحو الأفلاطونية المحدثة ، وقد طور المنطق والفيزياء والميتافيزيقا عن أرسطو ، والفلسفة عنده صناعة نظر ، يستفيد منها الإنسان عالم الموجود بما هو موجود ، وعلم الواجب عليه فعله ، لتشرف نفسه ويصير عالماً معقولاً مضاهياً للعالم الموجود ، وتستعد للسعادة القصوى بالآخرة . وانتهى إلى أن أصحاب المعارف واللذات العقلية هم أسعد العارفين .

تعتبر مؤلفات ابن سينا في الطب والطبيعيات والنفس والفلسفة من أهم تراث العربية ، فكتابه (القانون في الطب) يعتبر أهم مؤلفاته على الإطلاق . كذلك كتابه (الشفاء) ، و (أحوال النفس) ، و (رسالة في معرفة النفس الناطقة) ، وكتاب (السياسة) ، . . . و(التعليقات على حواشي كتاب النفس) لأرسطو ، وكتب أخرى .

■ **الاستعمار ، الاستعمارية ، الكولونيالية Colonialism**

نزوع الدولة الكبيرة إلى فرض سلطانها على البلدان الأخرى والاحتفاظ بسيطرتها عليها بمختلف الوسائل السياسية والاقتصادية

والعسكرية وذلك للحصول على كل المزايا الاقتصادية التي تطمع فيها الدولة المستعمرة ، بشكل مجحف للإقليم الواقع تحت سيطرتها . والاستعمار يقوم على تشجيع رعايا الدولة على الهجرة إلى المستعمرات واستيطانها بغية تغيير هويتها السكانية ، وربطها بالدولة الكبيرة ربطاً عضوياً ، وهو ما يعرف بالاستعمار الاستيطاني ومن أبرز الأمثلة عليه استعمار الفرنسيين للجزائر .

- **الأصول Roots, Principals**

جمع أصل ، وهو في اللغة عبارة عما يفتقر إليه ولا يفتقر هو إلى غيره ، وفي الشرع عبارة عما يبتنى عليه غيره ولا يبنى هو على غيره .

والأصل ما يثبت حكمه بنفسه ، ويبنى عليه غيره .

وأصول الفقه هو العلم بالقواعد التي يتوصل بها إلى الفقه .

- **الأمة Nation**

جماعة من الناس أكثرهم من أصل واحد ، وتجمعهم صفات موروثة ، ومصالح وأماني واحدة ، أو يجمعهم أمر واحد ، من دين أو مكان ، أو زمان .

والأمة الإسلامية تعني جميع من صدق برسالة النبي محمد صلى الله عليه وسلم وآمن بها منذ البعثة إلى يوم القيامة . والصفة المشتركة بينهم هي الإيمان بالله ، ورسله وكتبه واليوم الآخر ،

وملائكته ، وقدره ؛ خيره وشره . ولهم قبلة واحدة وهي الكعبة المشرفة .

- **البيداغوجيا Pedagogy**

مصطلح تربوي يعني في الأصل اليوناني العبد الذي كان يرافق الأطفال إلى المدرسة .

ويعتبر إميل دوركهايم البيداغوجيا نظرية تطبيقية للتربية تستمد مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع .

والبيداغوجيا التقليدية هي التي تهتم بتعليم المعرفة على شكل وقائع ومفاهيم ومعطيات ونظريات وقواعد ومهارات ، والتعليم ينحصر بالاستذكار والاسترجاع لما تم تخزينه في الذاكرة ويكون مقياس ومؤشر حصول التعليم هو كمية المعارف المخزنة في ذاكرة المتعلم .

أما البيداغوجيا الحديثة فهي تعتبر مجموعة من الوسائل التعليمية قصد مساعدة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوك والمنتمين إلى فصل دراسي واحد للوصول بطرق مختلفة إلى نفس الأهداف المشتركة اعتماداً على مسالك وتقنيات مختلفة .

- **التبعية Dependency**

تبعية شخص لآخر من الناحية القانونية أو الاقتصادية كاعتماد الطفل على والديه واعتماد الزوجة على زوجها لإعالتها .

والمقصود بها من الناحية السياسية بلد يخضع لسيطرة بلد آخر ولا يتمتع بحكومة ذاتية .

■ التحديث Modernization

يعود تاريخ عملية التحديث في الغرب إلى بدايات عصر النهضة ، وقد زادت حدتها في بداية القرن التاسع عشر ، وواصلت هذه المرحلة إلى نهايتها مع الحرب العالمية الأولى حيث تحولت المجتمعات الغربية من كونها مجتمعات زراعية إقطاعية إلى مجتمعات تجارية ، وأخيراً إلى مجتمعات صناعية رأسمالية إمبريالية .

والتحديث هو عملية تعديل البيئة الاجتماعية والرؤية المعرفية والأخلاقية بحيث يُخضع الواقع بأسره للقواعد والإجراءات العامة غير الشخصية ويزداد التحكم فيه ، فتستبعد كل المطلقات ، وتصفى كل الثنائيات .

ويصبح مصدر المعرفة هو العقل ، وما يصله من معطيات من خلال الحواس .

وينتج عن ذلك أن الشخصية التقليدية تتحول إلى المواطن الحديث القادر على الاستجابة للقانون العام ، والذي لايدين بالولاء إلا للدولة أو الوطن . كما أن البيئة الاجتماعية تسيطر عليها مؤسسات الدولة التي تحل محل المؤسسات التقليدية مثل الكنيسة أو الأسرة .

وتصاحب هذه العملية نمو الديمقراطية وانتشار التعليم ، وزيادة الإبداع والحراك الاجتماعي ، ونزع القداسة عن الأفراد والرموز ، وتزايد تكيف المرء مع القيم والمخترعات الجديدة ، وتعاظم دور الإعلام .

■ **التصوف Mysticism, Sufism**

من الصفاء أو الصوف أو من أهل الصفة أو من كلمة فيلوسوفوس حب الحكمة باليونانية ، وقيل في التصوف : هو تصفية القلب عن موافقة البرية ، ومفارقة الأخلاق الطبيعية ، وإخماد صفات البشرية ، ومجانبة الدعاوى النفسية ، ومنازلة الصفات الروحانية ، والتعلق بالعلوم الحقيقية ، واتباع الرسول على الشريعة وهو وليد نزعة الزهد .

وتعتمد فلاسفة الصوفية على تأويل القرآن والحديث ، ويزعمون أن التصوف هو علم الباطن ، ومن مبادئهم أنه لابد للمريد من شيخ يأخذ عنه .

ولكل شيخ طريقة ، وللطريقة رباط يضم الشيوخ والشبان ويأتيهم الطعام من الصدقة أو الأحباس أو السؤال .

وللتصوف مقامات وأحوال ، ويستعين الصوفية بالموسيقا والشعر والغناء لتحريك وجداناتهم ، وشعرهم يكثر فيه الحب والخمر ، وإنسانهم الكامل الرسول عليه الصلاة والسلام ، ولغتهم فيها الإشراق والجذب والوجد والخوف .

والتصوف بالمعنى الأجنبي هو الانتصاف للوجدان من المعرفة المنطقية ، لأن الوجدان يتجاوز حدود المنطق إلى حقيقة لا يصل إليها المنطق . والصوفي إنسان وجداني يغلب عنده الوجدان على العقل والمنطق . والصوفي هو الذي جعله الله وجوده الواحد ، وليس مجرد شبيه به ، وهو المعادل الإلهي الذي يوافق إرادته إرادة الله فيريد ما يريده الله .

- **التكنولوجيا Technology**

يقصد بالتكنولوجيا ، إذا أُخذت بمعناها الواسع ، جانب الثقافة المتضمن المعرفة والأدوات ، التي يؤثر بها الإنسان في العالم الخارجي ، ويسيطر على المادة ، لتحقيق النتائج العملية المرغوب فيها . وتعتبر المعرفة العلمية التي تطبق على المشاكل العملية المتصلة بتقدم السلع والخدمات جانباً من التكنولوجيا الحديثة .

- **التنمية Development**

تعني الكلمة عموماً التوسع أو النمو أو التحسن في الملك أو الأوضاع .

وهي سياسة تلجأ إليها الدولة للتخلص من التبعية الاقتصادية ، والنهوض في كافة القطاعات السياسية والاقتصادية والاجتماعية للدولة ، وذلك بتحسين نوعية الإنتاج وارتفاع مستوى الدخل ، والتنمية تتطلب توجيه مجمل الموارد المادية والبشرية نحو زيادة

مجمـل الإنـتاج القومـي . والتنمـية تعـني بالدرجـة الأولى التنمـية الاقتصادية التي تؤدي بالضرورة إلى التنمية الاجتماعية الشاملة .

ولكـي تـتحقق التنمية للدول فإن ذلك يعتمد على عدة عوامل مـنها التخطـيط الاقتصـادي السليم ، وتكوين رؤوس الأموال العينية بتشجيع الادخار الحكومي ، ومتابعة التقدم التقني .

- **حقوق الإنسان Human Rights**

المفهـوم الواسـع للحقوق الطبيعية لمجموع الكائنات الإنسانية أي حقها في الحياة والحرية والمساواة أمام القانون .

وقـد اتسـعت هـذه الحقـوق فأصـبحت تتضـمن في الأزمـنة الحديثة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية .

- **الرازي أبو بكر Rhazes**

هو أبو بكر محمد بن زكريا الطبيب والكيميائي والفيلسوف .

يعـد أكـبر وأشهر طبيب مسلم . ولد بالري من بلاد فارس في عـام ٢٤٠هـ/٨٥٤م ، درس العلـوم المعـروفة في زمـنه كالفقـه والفلسـفة والمـنطق . وفي حوالـي سن الثلاثين بدأ يدرس الطب ثم يمارسـه ويؤلف فيه ، حتى وصل إلى مكانة لايدانيه فيها من علماء المسلمين أحد إلا ابن سينا .

لـه أكثر من خمسين كتاباً أفضلها (رسالة في الجدري والحصبة) وأعظـم كتـبه (الحاوي) الذي كان بمثابة موسوعة لكل المعارف الطبية

حتى زمنه ، والذي أكمله تلاميذه بعد وفاته . وله (التفسير الكبير) وكتب أخرى في الفلسلفة ، توفي الرازي ببغداد عام ٣٢٠هـ/٩٣٢م .

■ **العدمية Nihlism**

اصطلاح تورجنيف ، أديب روسيا ، في روايته «آباء وأبناء» ١٨٦٢م يقصد به مذهب الشك ، والعدمية الفلسفية مطلقة تذكر كل شيء ، ونقدية تنكر قدرة العقل على بلوغ اليقين . والعدمية الأخلاقية تنكر القيم والظواهر الأخلاقية ، وتثبت التفسير الأخلاقي فحسب ، وترده إلى مصادر خارج الأخلاق ، والعدمية السياسية مذهب سياسي اجتماعي اعتنقه باكونين ، وكان أهم دعاته نيشاييف وتشيرتشفنسكي وغايته القضاء على النظم السياسية القائمة .

■ **العقيدةFaith, Belief**

الحكم الذي لا يقبل الشك فيه لدى معتقده .

في الدين : ما يقصد به الاعتقاد دون العمل ، كعقيدة وجود الله . وبعثة الرسل

■ **العلمانية Secularism**

في اللاتينية تعني العالم أو الدنيا ، ثم استعمل المصطلح من قبل مفكري عصر التنوير بمعنى (المصادرة الشرعية لممتلكات الكنيسة لصالح الدولة) ثم تم تبسيط التعريف ليصبح (فصل

الدين عن الدولة) ولقد تطور المعنى ليصبح أكثر شمولاً ، فالعلمانية هي (العقيدة التي تذهب إلى أن الأخلاق لابد من أن تكون لمصالح البشر في هذه الحياة الدنيا ، واستبعاد كل الاعتبارات الأخرى المستمدة من الإيمان بالإله أو الحياة الآخرة) .

والعلمنة هي تحويل المؤسسات الدينية وممتلكاتها إلى ملكية علمانية ، وإلى خدمة الأمور الزمنية .

- **العولمة Globalization**

العولمة أو الكوكبة هي مذهب القائلين بأن الرأسمالية هي ديانة الإنسانية ، وأن النسبية الفكرية ستكون لها الغلبة على المطلقات الأيديولوجية ، وأن مبدأ النسبية الثقافية هو المعول عليه ، وليس مبدأ مركزية الثقافات ، وأن العالم ينتقل حالياً ونهائياً من الشمولية والسلطوية إلى الديمقراطية والتعددية ، وتشمله ثورة معلوماتية تنتشر في كل مكان ، من شأنها إلغاء الحدود بين الدول بحيث يصبح من السهل انتقال الناس والمعلومات والسّلع على نطاق العالم كله ، ويتم ذلك من خلال التفاعل بالحوار والمنافسة والمحاكاة . والعولمة هي رسملة العالم ، وتتم السيطرة عليه في ظل هيمنة دول المركز وسيادة النظام العالمي الواحد ، وبذلك تتهافت الدول القومية ،

وتضعف فكرة السيادة الوطنية ، ويؤول الأرفع ثقافة إلى صياغة ثقافية عالمية واحدة تضمحل إلى جوارها الخصوصيات الثقافية .

ويبدو أن النمط السائد هو العولمة الأمريكية ، بمعنى أمركة العالم وسيادة الأيديولوجية الأمريكية على غيرها من الأيديولوجيات ، وكانت بداية ظهور العولمة نشأة اليوروماركت ودولار ماركت ، وإلغاء القيود المصرفية ، وتحرير سعر الفائدة ، وإدماج أسواق المال المحلية في الأسواق المالية والعالمية ، ودخول نمط التصنيع للتصدير ، وظهور اقتصاديات المشاريع الكبيرة ، وانتقال رأس المال والتكنولوجيا ، ويتطلب بذلك استثمارات ضخمة في التعليم وتنمية الموارد البشرية والبيئة التحتية . ولا شك أن للعولمة آثارها السلبية ، مما يتمثل في إضعاف الشعور بالمواطنة ، وظهور ولاءات أوسع من نطاق الدولة ، دونما اعتبار للحدود القومية ، واختفاء الدولة القومية ، والهويات العرقية ، وترسيخ الانقسامات والتشرذم والتباين في الدول المختلفة وسيادة الفوضى عالمياً فيما يطلق عليه اسم المواطنة العالمية ، والعولمة غير العالمية (Univarsalism) التي تعني الانفتاح على العالم ، وإقرار التباين بين الثقافات والحضارات ، ووسيلة العالمية الحوار بين الحضارات ، أما وسيلة العولمة فهي الصدام والصراع بين الحضارات ، والعولمة غزو

ثقافي ، واختراق للثقافات القومية ، وإعدام للهوية الوطنية القومية بينما العالمية إثراء لهذه الثقافات تلاقحها حضارياً وعلمياً وتقنياً ، وترسيخ الهويات . وتقوم العالمية على المساواة والندية بينما العولمة تقوم على التبعية للهيمنة والتطبيع والغزو . وربط الناس برباط عولمي من اللاوطنية واللاقومية واللادينية واللادولة وسيكون الخاسر الدول النامية .

- **المجتمع المدني Civil Society**

انطلقت هذه الكلمة مع أرسطو وراجت عند المنظرين السياسيين الغربيين حتى القرن الثامن عشر بمعنى مجتمع المواطنين الذين لا تربطهم علاقات استزلام بعائلات أو عشائر سياسية .

بعدها فصل هيغل مفهوم المجتمع المدني عن مفهوم الدولة ، وتبعه في هذه الخطوة الماركسيون الذين رأوا في المجتمع المدني طرفاً مختلفاً عن الدولة ومناقضاً لها في توجهاته السياسية .

أما اليوم فإن المجتمع المدني يعني ، طوباوياً ، جميع القوى الشعبية ، والبرجوازية التي لا تجد في الدولة الراهنة الحريات وتفتح الطاقات التي تصبو إليها ، فالمجتمع المدني مناهض ومعارض للدولة التي يتهمها بالهرم والتحجر ، وخاصة في الدول الغربية .

■ **المقاصد الشرعية Goals of Shari'ah**

هي المعاني والأهداف الملحوظة للشرع ، من جميع أحوال التشريع ، أو في معظمها ، بحيث لا تختص ملاحظتها بالكون ، من نوع خاص في أحكام الشريعة .

وهي الغاية من الشريعة والأسرار التي وضعها الشارع ، عند كل حكم من أحكامها .

■ **المقدس Sacred**

المعزول لغرض مقدس أو الممتاز بنوعية خاصة مستمدة من العلاقة بالرب أو برب . وكلمة مقدس أو قدس تستعملان أحياناً مترادفتين ، ومفهوم المقدس يتعارض مع الدنس (profame) التي تعني خارج المعبد .

والأشياء المقدسة والأماكن المقدسة والأحداث والأعمال والأشخاص والمجتمعات وحتى الحياة ككل قد تكون مقدسة ، مع أنه بالنسبة إلى بعض الأديان يتعلق الأمر بالمعنى البدائي فقط . أي بالأشياء أو الشيء المتعلق بالعبادة .

■ **الميثودولوجية (المنهجية) Methodology**

تعني عملياً مجموعة المعارف والتقنيات والأساليب التي تقترن بالبحث العلمي ، والمعلوم أيضاً أن المنهجية تشمل فرضيات البحث الموضوعة ضمن حقل دراسي محدّد .

مهمة المنهجية تقضي بجمع المعلومات مباشرة من الحقل ، ثم العمل على تصنيفها وترتيبها وقياسها وتحليلها بغية استخلاص نتائجها والولوج إلى ثوابت الظاهرة الاجتماعية المدروسة .

وتدخل ضمن المنهجية عملية تقويم النتائج وصحة الفرضيات وصوابية اختيار التقنيات .

■ الهوية Identity

عملية تمييز الفرد لنفسه عن غيره أي تحديد حالته الشخصية ، ومن السمات التي تميز الأفراد عن بعضهم الاسم والجنسية والسن والحالة العائلية والمهنة إلخ . . .

وتنص القوانين عادة على إثبات صفة الفرد بمقتضى بطاقة شخصية ، وتساعد هذه البطاقة الفرد في تسهيل معاملاته المختلفة مع الجهات التي تطالب بإثبات شخصيته .

أما مبدأ الهوية المقصود به أن الموجود هو ذاته أو هو ما هو ويهيمن هذا المبدأ على الأحكام والاستدلالات الموجبة ، ومن شأنه أن يجعلنا نحرص على ألا نخلط بين الشيء ، وما عداه ، وأن لا نضيف للشيء ما ليس له .

▪ **الوحي Revelation, Divine inspiration**

إلقاء المعنى في النفس في خفاء ، ولا يجوز أن تُطلق الصفة بالوحي إلا لنبي . وقيل أصله الإشارة السريعة ، ولتضمن السرعة قيل أمرٌ وحيٌ ؛ وذلك يكون بالكلام على سبيل الرمز والتعريض ، ويكون بصوت مجرد من التركيب ، وبإشارة بعض الجوارح ، وبالكتابة ، وغير ذلك .

ويقال للكلمة الإلهية التي تلقى إلى أنبيائه وأوليائه : وحي ، وذلك إما برسول مشاهد ترى ذاته ويسمع كلامه كتبليغ جبريل في صورة معينة ، وإما بسماع كلام من غير معاينة كسماع موسى كلامه تعالى ، وإما بإلقاء في الروع ، أو بإلهام ، وإما بتسخير ، وإما بمنام .

▪ **الوطنية Patriotism**

الوطنية في كافة مظاهرها عبارة عن الدافع الذي يؤدي إلى تماسك الأفراد وتوحدهم وإلى ولائهم للوطن وتقاليده والدفاع عنه .

ويتكون الشعور بالوطنية منذ سنوات التنشئة الأولى ، ومن ارتباط الفرد في أول عهده بالبيئة المباشرة . والمشاعر التي تتولد لدى الوطني قد لا تستند إلى التفكير بقدر ما تستند إلى استجاباته العاطفية .

مستخلص

إن مطلب إصلاح التعليم الديني ليس دعوة جديدة، بل إنه ظهر مع مطالع القرن العشرين مصاحباً بحركة الإصلاح.

يتناول الكتاب هذا الموضوع في قسمين لمؤلفين اثنين؛ الأول دَرَس المظاهر الأساسية للأزمة، فحاول تحديد المفاهيم التي بنيت عليها، ثم درس نشأة البحث التربوي في العلوم الشرعية، وكيفية التعامل مع المناهج التعليمية.. وأهدافها.. وعلاقة النص بالتاريخ لبناء المعرفة الدينية، في محاولة للوصول إلى تكوين المحتوى التعليمي.

وعالج هذا القسم إشكالات التدريس وطرقه ووسائله، وتساءل: لماذا يكون التركيز على الجانب المعرفي لا على تكوين المهارات؟ كما عالج المشكلات الناجمة عن إهمال الوسائل التعليمية وطرق التقويم. ثم قدَّم رؤية جديدة لتطوير مناهج تدريس العلوم الشرعية.

وعالج القسم الثاني من الكتاب أزمة التعليم الديني في الجامعات الإسلامية، لأنه المفتاح للإصلاح الديني المجتمعي؛ فالتعليم الديني الجامعي هو الرافد للقائمين على جميع أشكال هذا التعليم. وقد دعم مؤلف هذا القسم بحثه بإجراء استطلاع آراء لأساتذة الجامعات وخريجيها في سورية والمغرب وماليزية.

ودرس هذا القسم كذلك مظاهر أزمة التعليم الديني في الجامعات، وعزاه إلى التأخر المادي والتقني والتدهور الأخلاقي والشك في القيم والتاريخ وغياب الحصانة الفكرية. واعتقد المؤلف في هذا القسم أن هناك أسباباً خارجية للأزمة ذات علاقة بالتأثير السياسي على المناهج في محاولة للقضاء على المؤسسات التقليدية بعد الاستقلال، وأسباباً داخلية تنبع من البيئة الخاصة للتعليم الديني، تتعلق بخصوصيته وضخامة محتواه وعمقه التاريخي وتنوع مجالاته وتخصصاته. وللضرورة البحثية درس مؤلف هذا القسم أزمة التعليم الديني لمرحلة ما قبل الجامعة والتحديات التي يواجهها. وختم باقتراحات للإصلاح.

ردَّ كل من الباحثين على الآخر وعقّب عليه.

Abstract

Reforming the religious education is not a new call. Rather, it appeared at the beginning of the 20th century abreast with the Reformation Movement.

The book handles this topic in two parts by two authors. The first part studies the basic phenomena of the crises. It tries to identify the concepts on which they are built. Then it studies the early rise of the educational research in religious sciences, how to deal with the pedagogical approaches, their aims and the relation of the text with history for building religious knowledge trying to attain formation of the educational content.

This part also deals with the proobIems of teaching as well as its methods and instructional aids. It inquires: "Why do we always concentrate on the epistemological side rather than the side of creating skills? It also handles the problems resulting from neglecting the use of instructional aids and the methods of rectification. Then it presents a new view for developing the methods of teaching religious sciences.

The second part of the book deals with the crisis of religious teaching in Islamic universities because it is the key to reforming the religious/social reformation. This is because the academic religious education is the source for those who take up all the forms of this education. The writer of this part supports his research by making a survey of the opinions of university professors and graduates in Syria, Morocco and Malaysia.

This part also studies the phenomena of religious teaching at universities and attributes it to the material and technological retardation as well as the moral deterioration, doubting values and history and the absence of the intellectual immunity. The author believes that there are external causes of the crises related to a political influence on the curriculums aiming at eradicating all traditional institutes after independence was gained. There are also internal causes, which spring from the particular environment of religious education and are related to its particularity, bulky content, historical depth and the variation of its fields and channels of specialization. For the urgent need of the research, the writer of this part studies the crisis of religious education during the pre-university stage and the challenges it faces. He concludes his research with suggestions for reformation

In conclusion, each researcher gives a reply to the other and comments on what he has written.